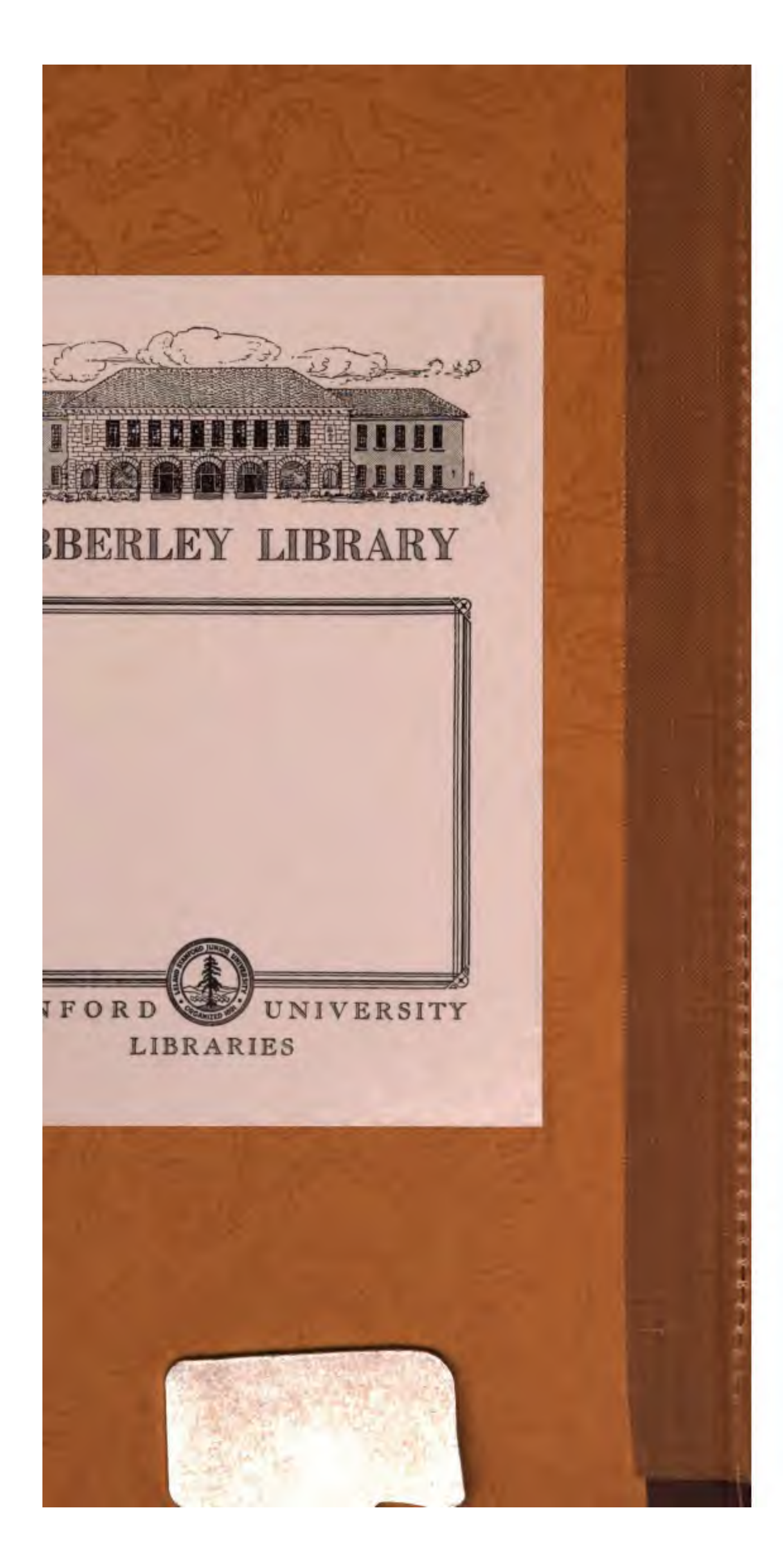
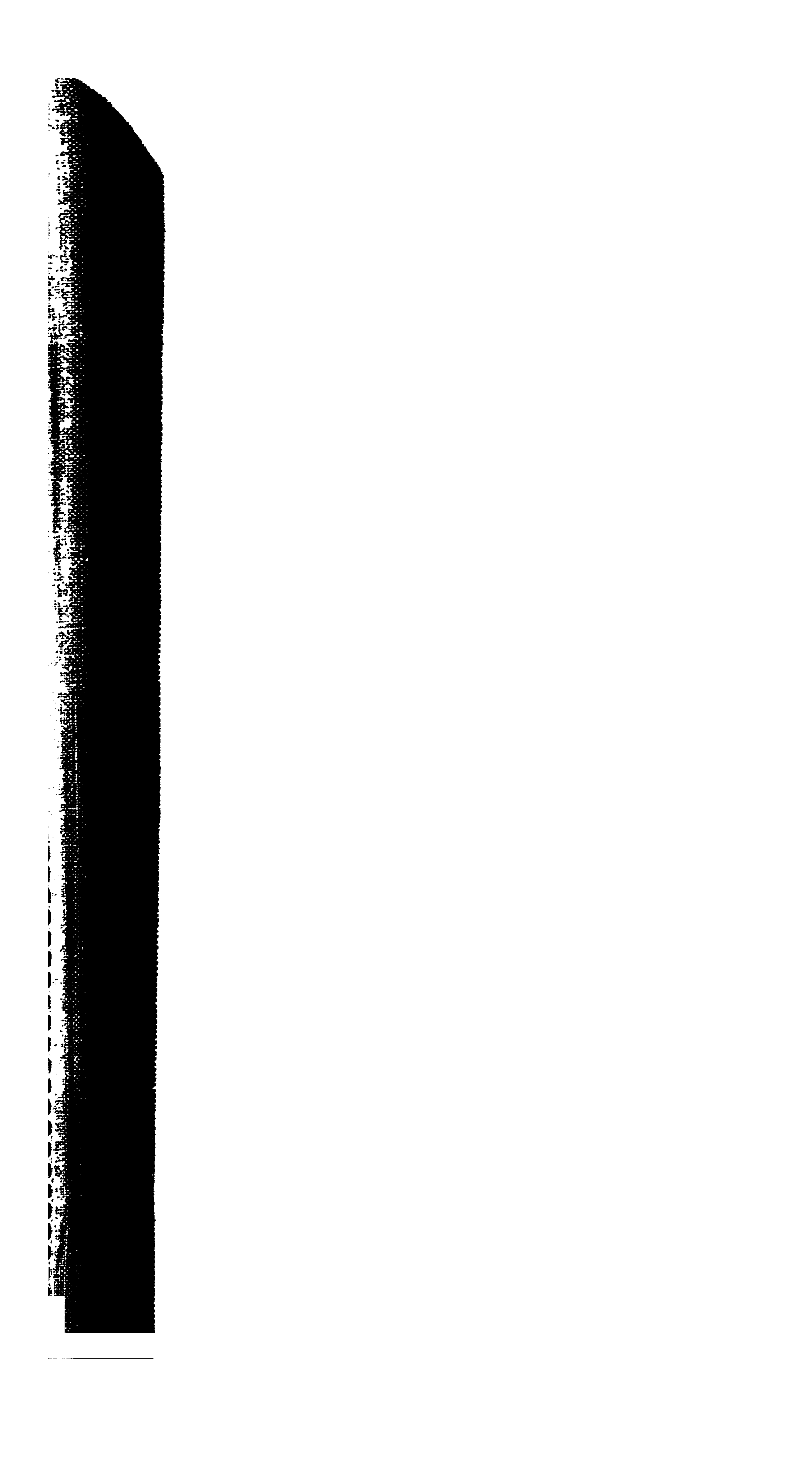



BBERLEY LIBRARY
NFORD UNIVERSITY
LIBRARIES



ESSAI

SUR

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

LAUSANNE. — IMPRIMERIE AUG. PACHE
CITÉ, 3.





ESSAI

SUR

:ATION INTELLECTUELLE

PAR

LEXANDRE-CÉSAR CHAVANNES

SSEUR DE THÉOLOGIE DANS L'ACADÉMIE DE LAUSANNE

1787

NOUVELLE ÉDITION

PUBLIÉE PAR

S AMIS DE LA RÉFORME SCOLAIRE

.IS

SCHBACHER

eine, 33.

LAUSANNE

LIBRAIRIE F. PAYOT

1, rue de Bourg, 1.

1886



LAUSANNE. — IMPRIMERIE AUG. PACHE
CITÉ, 3.



ESSAI

SUR

]CATION INTELLECTUELLE

PAR

ALEXANDRE-CÉSAR CHAVANNES

ROFESSEUR DE THÉOLOGIE DANS L'ACADÉMIE DE LAUSANNE

1787

NOUVELLE ÉDITION

PUBLIÉE PAR

QUES AMIS DE LA RÉFORME SCOLAIRE

PARIS

IE FISCHBACHER

ue de Seine, 33.

LAUSANNE

LIBRAIRIE F. PAYOT

1, rue de Bourg, 1.

1886

A.-C. CHAVANNES

SES DEVANCIERS ET SES SUCCESSEURS

Alexandre et César, si vantés dans l'histoire,
Passent pour des héros chez la postérité;
L'héritier de leurs noms est plus digne de gloire:
Il ne combat jamais que pour la vérité.

CURTAT, élève de Chavannes,
dans une brochure sur la famille Chavannes,
p. 24-25.

Homme d'un génie pénétrant, étendu et profond, homme de science, homme de labeurs obscurs et solitaires, tel fut A.-C. Chavannes, professeur de théologie dès 1766 à 1800; il ne lui a manqué pour arriver à la gloire qu'une plus grande scène ou plus d'ambition.

GINDROZ, professeur honoraire,
Histoire de l'Instruction publique dans le Pays de Vaud, p. 145.

J'emprunte les pages suivantes à l'ouvrage de M. Gindroz :

Alexandre-César Chavannes naquit le 30 juillet 1731, à Montreux (où son père était pasteur). Dès l'âge de six ans, il subit le sort de la plupart des enfants destinés aux professions savantes; il fut envoyé au collège de

Lausanne ; il en parcourut les six classes et fut introduit dans l'Académie, pour étudier, suivant l'ordre établi, les belles-lettres, la philosophie et la théologie. Arrivé au terme de ses études académiques, il fut consacré au St-Ministère, au mois d'octobre 1753; il avait 22 ans. C'était là le cours calme et régulier de l'instruction des jeunes gens et la marche paisible de leur développement intellectuel. Il n'en fut pas de même pour le jeune Chavannes : il avait à peine atteint l'âge de 17 ans qu'il éprouva, avec une grande vivacité, le malaise intérieur que fait naître dans un esprit juste et clairvoyant sur lui-même, une instruction confuse, mal assurée et dont on ne peut pas disposer utilement. Plus d'une fois, on le sait, des hommes d'un génie éminent ont été atteints du même tourment intérieur, après leurs études régulières. A cette question : que sais-je ? ils n'avaient point de bonne réponse à faire : ils savaient peu, et surtout ils savaient mal. A vrai dire, il n'est pas donné à tous les jeunes gens de reconnaître l'insuffisance de leur instruction ; sentir ce malheur est un bonheur peu commun; les intelligences vulgaires ne le connaissent pas.

Chavannes l'éprouva; et pour lui, comme pour plusieurs hommes de sa force, ce fut dans les mathématiques que brilla le rayon de lumière qui devait éclairer sa vie. Au milieu de l'ennui et du dégoût, un méchant exemplaire d'Euclide lui tomba sous la main; il s'en saisit, l'étudia avec ardeur et l'acheva dans l'espace de six semaines, sans le secours d'aucun maître. Un nouveau monde apparut aux regards du jeune étudiant. La clarté, la précision, l'enchaînement, la rigueur des déductions géométriques, dissipèrent les nuages qui étaient devant son esprit, et la méthode mathématique lui montra ce que pouvait être une méthode scientifique didactique. Ici, un écueil se présente; un écueil contre lequel sont venus se heurter et quelquefois échouer plusieurs génies et de grands génies. Que l'on admire les méthodes des sciences exactes dans leurs qualités logiques, rien n'est plus

juste; mais on doit se garder de les introduire dans les autres sciences, pour assimiler aux vérités mathématiques, qui ont une nature propre, les vérités historiques, morales, philosophiques dont l'essence est différente.

Chavannes ne fit point cette confusion : il trouva dans Euclide un modèle de méthode scientifique, et arriva bientôt à la conviction que pour opérer une réforme dans l'éducation et la rendre intellectuelle, il faut réformer la science tout entière, la faire reposer sur la connaissance de la nature humaine, l'approprier à l'homme, en étudiant l'homme dans l'immense système des relations qui l'unissent à l'univers entier. Cette pensée, qui est celle de son grand ouvrage sur l'Anthropologie, paraît s'être fixée dans son esprit dès ce moment; elle le préoccupa, elle le domina jusqu'au jour où il put la réaliser. Nous la retrouverons donc lorsque nous serons arrivés à cette époque de la vie du professeur.

Après sa consécration, en 1753, Chavannes rentra dans la maison paternelle et remplit pendant quelque temps les fonctions pastorales de son père infirme et âgé. Une maladie de langueur, jointe à une disposition mélancolique, le contraignit lui-même à prendre du repos. Le retour de sa santé ne tarda pas à ramener le besoin de la vie scientifique. L'un des ministères français de la ville de Bâle devint vacant. Chavannes le demanda et l'obtint en 1759. Ce fut une circonstance favorable à ses études sérieuses. Bâle était une ville savante; son université possédait quelques hommes éminents. La famille des Bernouilly avait acquis un nom célèbre. Jean Bernouilly, l'illustre ami et digne émule de Leibnitz et de Newton, ne vivait plus; mais son fils Daniel, qui lui avait succédé à juste titre dans la chaire de mathématiques, et qui portait avec honneur ce grand nom, accueillit dans sa famille le jeune Vaudois ami de la science. Sous un tel guide, Chavannes poussa vivement ses études mathématiques; il demeura sept ans à Bâle. Cependant le désir de rentrer dans son pays se fit sentir; la prédiction de son père

semblait le poursuivre ; il voulait l'accomplir. Les chaires de belles-lettres et de philosophie à Lausanne excitèrent son ambition ; il les disputa en vain. Mais en 1766, il fut appelé à l'une des deux chaires de théologie : sa vie fut fixée, vie de travail scientifique, d'administration académique et de dévouement à sa famille. Il vécut dans le célibat, mais il éleva deux neveux : l'un, César Chavannes, mort pasteur à Crissier, fut suppléant de son oncle, à l'Académie, pendant les dernières années de la vie de celui-ci ; l'autre est le professeur Daniel-Alexandre Chavannes, connu par ses nombreux travaux et son zèle infatigable pour toutes les choses bonnes et utiles ; il aimait à rappeler qu'il était l'élève de son oncle ; ce souvenir les honorait tous les deux. Occupons-nous maintenant des travaux divers qui ont rempli et charmé la vie de l'homme que nous désirons faire connaître à nos lecteurs.

Nous avons déjà parlé des services qu'il rendit à la bibliothèque académique en rédigeant un catalogue méthodique. Les archives académiques furent aussi l'objet de ses soins ; il les compulsa avec exactitude pour la composition d'un petit ouvrage sur l'Académie elle-même, le Collège et la Bibliothèque. L'origine et les premiers développements de cette institution, la liste des professeurs depuis sa fondation, la distribution de l'enseignement, les devoirs de ceux qui le donnent et de ceux qui le reçoivent, les détails les plus minutieux sur l'administration académique, les règlements des étudiants, leurs privilèges, les us et coutumes académiques sont exposés dans ce volume in-4° de 250 pages, manuscrit, avec une exactitude et un sérieux qui témoignent de toute l'importance que l'auteur mettait à chacune des parties de l'établissement académique. Certes, il ne prévoyait pas alors qu'une ruine prochaine menaçait toutes ces cérémonies, tout cet appareil de formes et de formalités.

Un grand volume in-folio fut, en second lieu, le fruit des explorations de Chavannes dans les archives acadé-

miques. Dans ce volume, se trouvent transcrits ou analysés les documents officiels importants qui concernent l'Académie et des extraits des protocoles de ses séances. Ce livre est désigné dans les archives académiques par le nom de son auteur ; on l'appelle le *Livre Chavannes.*

Si ces travaux d'intérieur étaient les seuls monuments de l'activité du professeur Chavannes, on pourrait déjà dire que sa vie ne s'est pas écoulée au sein de l'oisiveté ; mais ils ne prennent qu'un moment, et toutes les grandes heures de cette existence ont un emploi bien autrement grave. Nous avons dit quelle pensée paraît avoir constamment occupé l'esprit de Chavannes. La nécessité d'une réforme générale et profonde dans l'instruction de la jeunesse était incontestable à ses yeux ; il se dévoua courageusement à cette œuvre immense. Son premier ouvrage a pour titre : *Conseils sur les études nécessaires à ceux qui aspirent au St-Ministère ; ouvrage qui peut en même temps servir d'introduction à l'étude de la théologie.* Yverdun 1771. 1 vol. in-8°.

D'excellents conseils et beaucoup d'érudition théologique distinguent cet écrit ; on y trouve l'esprit philosophique, l'ordre et la méthode d'un homme qui réunit au savoir une grande expérience et la connaissance des besoins des jeunes étudiants. Un seul trait donnera l'idée des soins que Chavannes apportait à l'accomplissement de ses devoirs de professeur. Il trace la marche graduée qu'il faut suivre dans le cours entier des études académiques pour les faire avec ordre et employer utilement chaque partie du temps destiné au noviciat. Chavannes unit constamment aux travaux académiques rigoureusement obligatoires, des travaux libres, non moins importants, pour fortifier et compléter les leçons des professeurs.

On comprend que cet ouvrage n'est pas un ouvrage de révolution : Chavannes se place dans le système admis ; mais il l'éclaire, il en dirige l'application et satisfait ainsi aux besoins des étudiants qui vivent sous cette règle.

Mais bientôt le professeur arrive à d'autres idées, et se pose en hardi réformateur. Suivons-le au milieu de cette nouvelle carrière; voyons le professeur obscur et timide dans sa vie privée, l'humble investigateur des archives académiques, déployant une pensée indépendante, contemplant les sciences de haut et les jugeant avec la sévérité d'un maître. Nous regrettons qu'il ne nous soit pas possible d'exposer avec tous les développements qui en feraient apprécier le mérite, l'ensemble des idées de Chavannes; il faut nous borner à mettre en relief les points principaux, qui sont comme les anneaux de cette chaîne encyclopédique.

Un premier ouvrage fut destiné à introduire dans le public la pensée fondamentale de la réforme qu'il méditait, et cet ouvrage était lui-même aussi un plan de réforme; il a pour titre: *Essai sur l'éducation intellectuelle, avec le projet d'une science nouvelle.* Lausanne 1787, 1 vol. in-8°. VIII et 261 pages.

L'auteur se propose principalement de relever les défauts de la méthode presque universellement suivie dans l'éducation intellectuelle. A ce but principal il en subordonne un autre, celui de présenter le plan d'une science nouvelle qu'il croit être de la plus grande utilité pour l'instruction. Chavannes parle d'abord, en général, des sciences humaines, de leur exposition par la synthèse, de l'insuffisance de cette méthode pour l'instruction et de la nécessité de la science nouvelle qu'il propose (de l'Anthropologie).

Quelle est la marche que l'esprit humain a dû suivre pour créer les sciences, les langues et les institutions humaines? Chavannes n'hésite pas à répondre que c'est l'observation des objets naturels et la contemplation des rapports infiniment variés de ces objets entre eux et avec nous. Ainsi les *idées* sont la représentation et comme une sorte de peinture des objets, et la *parole* présente des tableaux qui ne sont qu'une copie de la pensée et une imitation des objets. C'est également à l'observation des

moyens par lesquels la nature produit ses effets, que l'homme est redevable de tous les procédés des arts mécaniques et libéraux. Les hommes ont ainsi travaillé sur un même fond commun donné par la nature. Plusieurs conséquences résultent de ces principes.

La première, c'est que tout ce que nous voyons d'intéressant pour l'homme doit nécessairement renfermer en soi tout ce qu'il a été dans sa première origine et tout ce qu'il est devenu successivement, à mesure qu'il s'est étendu et perfectionné. La seconde, c'est que tout ce qui s'est successivement développé et perfectionné a eu sa première origine dans les éléments donnés par la nature elle-même et par conséquent dans l'antiquité la plus reculée.

En troisième lieu, tout ce qui a existé dans le monde primitif, quelque modification qu'il ait pu éprouver dans son développemont et ses progrès, existe encore aujourd'hui dans le *monde moderne;* et, quoique déguisé souvent sous une forme très différente de celle qu'il avait à son origine, il n'est pas impossible actuellement de le reconnaître et même de le ramener aux termes de sa forme primitive. Enfin, il est manifeste qu'en examinant attentivement et dans un esprit d'analyse ce qui existe, par rapport à nous, nous pouvons encore le réduire à ses premiers éléments et par là remonter avec une sorte de certitude aux premières idées, aux premières expressions, aux premiers procédés que les hommes ont adoptés dès les temps les plus anciens.

Si nous insistons sur ces principes de Chavannes, c'est qu'ils donnent le caractère de sa méthode et font connaître la direction de ses travaux ; ils sont comme le secret de sa science.

Guidé par l'observation, l'homme a recueilli dans la nature tous les faits que son sens intime lui révèle ; il en a déduit des propositions générales qui ne sont que des faits généraux représentant des forces, des causes ; il a généralisé également et classé ces propositions générales

elles-mêmes ; il les a ramenées à des formules compréhensives et constitué ainsi les sciences qui se lient et s'harmonisent, pour former comme un arbre immense dont les feuilles, les rameaux, les branches, se rattachent à un tronc unique, la nature.

La marche par laquelle les notions générales ont été amenées ainsi à l'état de science, est appelée par l'auteur la *synthèse*, la *méthode synthétique*. Mais il n'y a pas accord entre le développement historique des connaissances humaines et leur distribution synthétique en corps de sciences. Le développement historique a pour loi et pour cause le besoin, tandis que c'est d'après les notions abstraites des qualités, des parties, ou des points de vue des objets, que la distribution synthétique des sciences a lieu. Chavannes condamne absolument l'emploi de la méthode synthétique dans l'enseignement ; il stigmatise avec une parfaite justesse les méthodes pédagogiques qui prennent pour point de départ des formules, des abstrac tions, des principes généraux, sans valeur ni clarté pour les jeunes intelligences ; il rend hommage aux Bacon, aux Locke, aux Bonnet, aux Condillac, qui ont mis au grand jour cette vérité importante, en démontrant que pour bien connaître les choses et pour communiquer aux autres nos connaissances acquises, il faut commencer, non par des principes généraux et abstraits, mais par les faits dont ils sont les résultats. Notre premier maître doit être l'expérience et la génération historique des idées.

Chavannes fait observer enfin que l'on a entièrement oublié que toutes les sciences se rapportent à l'homme. C'est ainsi que notre professeur arrive à *sa* science qu'il appelle *nouvelle*.

Ce défaut général des méthodes d'instruction, doit être combattu par divers moyens : 1° étude de l'antiquité et des origines primitives ; 2° étude approfondie du langage et des diverses langues ; 3° introduction d'une nouvelle science, sous le nom d'*Anthropologie ;* Chavannes en expose ici le plan général.

Le plan dont il est question est tout ce qu'il y a de plus remarquable; on ne saurait aujourd'hui, après un siècle, — et quel siècle! — concevoir un plan plus complet et plus parfait de la science maîtresse de l'avenir, de l'ANTHROPOLOGIE, qui doit étudier l'homme à tous les points de vue, et dont toutes les autres ne sont au fond que des auxiliaires; Chavannes est non seulement le précurseur des anthropologistes actuels, il est l'inventeur, le vrai créateur de leur science; et il a, grâce à l'intuition propre du génie, si bien pénétré la portée immense de l'étude de l'homme, qu'il voulait faire de sa « science nouvelle » la base, le pivot et le but de l'enseignement secondaire, qui devait être *le même* « pour tous les jeunes gens destinés à une vocation quelconque qui exige la culture de l'esprit. »

Après avoir exposé son plan, Chavannes dit, à la p. 142 de la première partie de son essai, — avec une simplicité, une naïveté et une bonhomie qui vous font venir les larmes aux yeux : « J'ignore si elle existe en manuscrit dans quelque cabinet, mais j'annonce au public qu'elle existe actuellement dans le mien, et toute prête à voir le jour, si cela peut se faire sans inconvénient pour ma fortune, ni pour celle d'aucun imprimeur, à laquelle je serais au désespoir de porter la moindre atteinte. »

Hélas! l'Anthropologie de Chavannes est restée manuscrite et se trouve actuellement à la Bibliothèque cantonale; elle fournirait, dit-il plus loin, une quinzaine de volumes in 8°, de 3 à 400 pages. Sera-t-elle jamais imprimée? L'auteur en a publié un résumé, en 1788, qui a passé à peu près inaperçu et est à présent tout à fait oublié.

Comme je ne réimprime dans ce volume que la *seconde partie* de l'ouvrage de Chavannes, parce qu'elle

contient son véritable Essai sur l'éducation intellectuelle, tandis que la première n'est en réalité qu'une très longue introduction à cet essai, je ferai un nouvel emprunt au livre de M. Gindroz, qui donne un aperçu de l'Anthropologie de Chavannes d'après le manuscrit déposé à la Bibliothèque cantonale.

L'Anthropologie est la science générale de l'homme ; elle comprend plusieurs parties.

I. *L'Anthropologie proprement dite*, ou science de l'homme considéré dans la constitution de sa nature, dans tous les traits qui le rapprochent et dans ceux qui le distinguent des autres espèces. — Triple vie — végétative, animale, intellectuelle, — détails d'histoire naturelle, d'anatomie et de physiologie comparée. 2 vol. in-8°.

II. L'*Ethnologie*, ou science de l'homme considéré comme appartenant à une espèce répandue sur le globe et divisée en divers corps de sociétés ou nations occupées à pourvoir à leurs besoins ou à leurs goûts, et plus ou moins civilisées. Elle comprend trois parties ou sections : 1re Section, où, après avoir considéré les nations dans leur état actuel, quant aux divers points qui les distinguent, on remonte jusqu'aux premières origines de la séparation de l'espèce en peuplades, pour en suivre les destinées jusqu'à l'époque des sociétés imparfaites et de l'introduction de l'agriculture. — 2me Section, où l'on considère les peuplades depuis l'établissement des sociétés imparfaites et l'introduction de l'agriculture jusqu'à leur transformation en sociétés régulières et civiles. — 3me Section, où l'on considère les peuplades dans leurs transformations en sociétés régulières et civiles et les effets qui en sont résultés quant à leurs progrès dans la civilisation, entre autres dans la culture des arts, des sciences et de la philosophie. — Chaque section forme un volume in-8°.

III. La *Noologie*, ou science de l'homme considéré comme être intelligent, développant sa pensée et ses

opérations, pour connaître tout ce qui l'environne et l'intéresse. 1 vol. in-8°.

IV. La *Boulologie*, ou science de l'homme considéré comme doué de volonté, d'activité, de liberté, et des règles morales qu'il doit suivre dans ses déterminations en vue du plus grand bien. 1 vol. in-8°.

V. La *Glossologie,* ou science de l'homme parlant, laquelle traite du langage parlé et écrit, pour en montrer les premières origines, la formation, le développement et les progrès. 1 vol. in 8°.

VI. L'*Etymologie*, ou science qui apprend à saisir les rapports d'affinité et la vraie généalogie des mots, pour les ramener à leurs primitifs et tirer de là le moyen d'en fixer la vraie signification. 1 vol. in-8°.

VII. La *Lexicologie,* où l'on fait servir la glossologie et l'étymologie à dresser les tableaux des familles principales des mots selon l'ordre de leur filiation, et qui, en présentant un plan en forme d'essai, instruit sur la méthode à suivre pour composer un vocabulaire étymologique universel. 3 vol. in-8°.

VIII. La *Grammatologie,* ou science de la grammaire générale, qui rend compte des procédés que l'homme parlant a mis en usage pour assortir son discours de toutes les espèces de mots nécessaires à l'expression de la pensée et les arranger de la manière la plus convenable pour la rendre intelligible. 1 vol. in-8°.

IX. La *Mythologie,* de l'origine de la Mythologie et du paganisme, et de l'explication des fables. 1 vol in-8°.

Cette partie n'a pas été complétement traitée par Chavannes ; elle devait comprendre les volumes 14 et 15 du grand ouvrage ; nous avons dit que l'on n'en possédait que treize. L'abrégé ne contient que la table des matières. Le théisme, suivant Chavannes, a été la première religion, il a dégénéré en polythéisme et en idolâtrie. Discussion de systèmes divers proposés pour expliquer l'idolâtrie. Moyens que Dieu a employés pour retirer les hommes de cet état. — Christianisme.

Tel est le plan général de Chavannes. Il ne faut pas beaucoup de connaissances dans ces matières pour apprécier quelle masse de recherches, de documents, de faits, d'érudition en un mot, il a fallu rassembler. Une foule de questions dont la difficulté égale l'importance, se présentaient à l'auteur, sur l'état des premiers peuples, leur développement, la marche de la civilisation, l'origine des langues, leur diffusion, etc., etc.

On se rappelle quelle est la méthode de l'auteur ; il procède constamment du connu à l'inconnu ; l'expérience est le flambeau qui éclaire sa marche. Prenant son point de départ dans l'état actuel en toutes choses, il remonte à l'état primitif et aux éléments de l'humanité. Un esprit calme, ferme et pénétrant le préserve des vaines hypothèses. Dans la partie consacrée au langage, avec une étendue qui annonce les prédilections de l'auteur, on remarque quelquefois les tendances auxquelles conduisent ordinairement la passion des étymologies et la poursuite des racines ; mais aussi bien des aperçus ingénieux sont jetés çà et là ; on découvre des perspectives nouvelles ; on entrevoit des horizons inconnus. Certainement la science de l'anthropologie a fait, depuis la fin du dernier siècle, d'immenses pas, dans toutes les directions : les recherches d'érudition sur les langues anciennes, l'étude, nous dirions presque la découverte de langues parlées dans plusieurs contrées de notre globe restées jusqu'à nos jours inexplorées, les voyages, les progrès des sciences physiques, tous ces mouvements d'une civilisation dans laquelle la culture de l'esprit occupe une des premières places, ont mis à la disposition des anthropologistes des richesses dont Chavannes était privé. (*) Mais

(*) Nous devons dire qu'un savant naturaliste, anthropologiste distingué, notre concitoyen, qui a eu connaissance des portions de l'ouvrage de Chavannes relatives à l'histoire naturelle, a été étonné du savoir de l'auteur dans cette partie.

(Note de M. Gindroz.)

a-t-on conçu la science elle-même d'une manière plus grande, plus vraie et mieux appropriée aux besoins du temps ? Nous ne le croyons pas. On sera surtout frappé du mérite des travaux du professeur Chavannes, si l'on considère qu'il habitait une petite ville, peu littéraire, peu savante, malgré son académie, et dans laquelle Gibbon, pour une sphère de travaux bien plus limitée, se plaignait d'être à l'étroit et dénué de ressources. Que Chavannes fût placé dans un grand centre de lumières, environné de savants et de bibliothèques, il eût trouvé non pas un plan plus vaste, mais plus de matériaux pour construire son édifice, plus d'encouragement, plus de témoins et plus d'admirateurs La publicité aurait donné à ses œuvres la vie extérieure et l'utilité dont elles sont dignes. Aujourd'hui ses manuscrits, déposés dans une bibliothèque publique, n'en peuvent pas sortir pour paraître au grand jour : quel libraire se chargerait de les éditer ? Ils sont peu lus et peu consultés ! C'est un monument admiré bien plus pour ses dimensions matérielles que pour sa valeur scientifique. L'*abrégé* qui a été publié est à peine connu, et cependant aucun ouvrage français n'est conçu d'après un plan aussi complet, et ne présente un meilleur ordre à suivre dans les grandes et belles études sur l'homme et sur l'humanité.

Pour faire connaître Chavannes dans toute l'étendue de sa valeur, je citerai encore les passages suivants du livre de M. Gindroz :

M. Chavannes a laissé un autre ouvrage manuscrit, dont le sujet appartient à ses études de prédilection : les recherches sur l'origine des langues. Le livre a pour titre : *Dictionnaire étymologique de tous les mots de la langue française.* Un gros volume in-quarto. Ce titre n'est pas menteur : il donne une idée exacte du travail; les mots de la langue française sont passés en revue : ceux qui ont une famille ou des dérivés, s'en trouvent accom-

pagnés, et leur origine est expliquée souvent avec une grande justesse, souvent avec bonheur, quelquefois peut-être avec plus d'esprit que de vérité. Il y a là une mine riche à exploiter, et les grammairiens modernes, nous dirons même ceux de l'Académie française, y trouveraient des filons d'or, qui entre des mains habiles enrichiraient la linguistique française.

Jusqu'à présent les travaux de Chavannes sur la science qu'il enseignait nous ont peu occupé, et l'on serait tenté de se demander s'il lui restait des heures à y consacrer. On se rappelle toutefois qu'il a commencé sa carrière par un ouvrage destiné aux jeunes gens qui se vouent au St-Ministère. La théologie n'a donc pas été dédaignée : qu'elle fût son étude de prédilection, c'est ce que nous ne croyons pas, mais qu'elle occupât dans sa vie la place qu'elle méritait comme étude de devoir, nous ne saurions en douter ; ses travaux l'attestent positivement.

La Bibliothèque possède un manuscrit qui présente, comme l'Anthropologie, un monument de labeur. C'est un *Cours complet de morale chrétienne,* divisé en morale *générale* et morale *particulière,* rédigé sous la forme d'analyses de sermons sur des textes de l'Ecriture Sainte analogues à chaque matière ; il y a dix volumes grand in-8°. L'ouvrage est divisé en quatre parties. *Fondements de la morale ; — Devoirs généraux ; — Moyens ; — Motifs ;* il comprend quatre-vingt-onze analyses de sermons. Les feuilles du manuscrit ne sont pas toutes rangées dans l'ordre que nous venons d'indiquer ; on a quelquefois un peu de peine à retrouver certains sujets. On pourrait croire que le plan général a été adapté aux analyses après la composition d'un certain nombre d'entre elles. Mais, quoi qu'il en soit, le plan n'a pas ici une grande importance ; c'est dans les analyses qu'il faut chercher la valeur du livre. Or cette valeur est réelle ; les étudiants en théologie et les pasteurs ne consulteront pas ce livre sans fruit.

Cet ouvrage ne constituait pas cependant l'objet de l'enseignement principal du professeur : la *dogmatique* chrétienne.

Il doit exister sur ce sujet un manuscrit intitulé : *Cours abrégé de théologie chrétienne*, écrit en latin. 1 vol. in-8°. Le catalogue de la Bibliothèque cantonale indique ce livre; mais nous ne l'avons pas trouvé dans la collection. Cette lacune est peu à regretter, puisque Chavannes a publié son cours sous le titre de *Theologiæ christianæ fundamenta et elementa*. 2 vol. in-8°. Lausanne 1772-73.

Cet ouvrage, publié à la demande des étudiants, est le *compendium* du cours de théologie qu'ils entendaient de leur professeur. Rien de remarquable, sous le rapport du progrès de la science, ne distingue cet ouvrage des autres ouvrages didactiques sur la théologie.

Le titre de l'ouvrage annonce que l'auteur fait une distinction entre les fondements et les éléments de la théologie. Les *fondements* sont une théorie de religion naturelle, suivie d'une étude d'une *révélation* considérée au point de vue général et historique. Ce dernier sujet comprend les points suivants : nécessité d'une religion révélée ; — des caractères distinctifs d'une religion révélée; - de la fausse religion de Mahomet; — de la vraie religion révélée juive; — de la vraie religion révélée chrétienne; — du judaïsme et du christianisme; — du canon de l'Ecriture ; — de l'usage de l'Ecriture.

Les *éléments* de la théologie chrétienne sont exposés en cinq parties; dans la première, l'auteur traite de la religion, de Dieu être parfait, de Dieu créateur, de Dieu dirigeant le monde ; sur ces sujets, l'auteur reprend les principes de la religion naturelle, les appuie sur de nombreux passages de l'Ecriture Sainte, réfute les adversaires du christianisme, indique enfin les applications pratiques de la doctrine. C'est sa marche constante. La seconde partie est consacrée aux anges, à leurs diverses espèces, aux bons et aux mauvais anges, à leur punition, à la question de leur rétablissement, à l'état des

hommes avant la chute, à la chute et à ses conséquences. Dans la troisième partie, il est parlé de la rédemption et du rédempteur divin. Les avantages et les conditions de l'alliance de grâce sont exposés dans la quatrième partie. La cinquième et dernière partie présente les diverses économies de l'alliance de grâce, ses signes extérieurs, les sacrements et l'Eglise, les dernières destinées de l'homme, savoir la mort, la résurrection, le jugement dernier, le bonheur ou le malheur éternel.

Tel est le plan général de la Théologie de Chavannes. La doctrine nous a paru solide et conforme à l'orthodoxie des Eglises réformées. Nulle part cependant il n'est fait mention de la Confession de foi helvétique.

Les chapitres sur l'élection, sur la vocation, sur la foi, sur la régénération, sur la sanctification et sur la justification, sont, il nous semble, irréprochables sous le rapport de l'orthodoxie ; les articles de la foi ne sont pas exprimés, il est vrai, dans les termes sévères, et quelquefois trop exclusifs, qui plaisent aux théologiens de nos jours, mais la vérité a aussi sa liberté, et ce n'est pas dans les liens des formules qu'elle déploie sa plus puissante efficacité.

Les applications pratiques sont constamment jointes à l'exposition du dogme : celui-ci reçoit de la vie, et si l'on osait le dire, une nouvelle évidence, par son appropriation aux besoins de l'âme et aux devoirs religieux.

Tel qu'il est, ce livre, malgré son âge, est un monument de science et de talent. S'il n'a pas l'originalité d'invention qui frappe dans les autres ouvrages de l'auteur, c'est qu'il ne pouvait l'avoir. Destiné à l'enseignement élémentaire de la théologie, il devait présenter la science dans son état actuel, et se préserver des innovations, des hardiesses, des témérités que l'on pardonne et même que l'on aime quelquefois dans les ouvrages destinés aux savants. Tout vieux qu'il est, le manuel de Chavannes serait encore consulté avec fruit par les jeunes théologiens, ne fût-ce que comme un répertoire systématique de textes de l'Ecriture Sainte.

Ce sont là les travaux de Chavannes. Et remarquons-le bien : ces travaux ne sont point les corvées d'un manœuvre ou d'une machine sans intelligence : partout l'intelligence règne, lumineuse, ferme, féconde, étendue, élevée, souvent originale et créatrice. Chavannes a l'esprit classificateur de Bacon, sans avoir peut-être au même degré la vue lointaine et le coup-d'œil pénétrant. Le nerf du style, le pittoresque de l'expression lui manquent aussi. Il nous paraît supérieur à Locke ; plus vrai, plus savant, et d'une conception plus puissante et plus étendue.

Chavannes vivait dans la solitude; il s'était retiré de bonne heure de la société, quoiqu'il eût beaucoup de moyens d'y réussir. Il tenait de la nature une gaîté originale, de la vivacité et du plaisant dans l'esprit. Il savait placer à propos dans la conversation les choses instructives dont sa mémoire était ornée. Mais bientôt il fut absorbé par l'intérêt que lui inspirèrent ses études favorites. Ses parents et ses amis avaient de la peine à obtenir de lui de temps en temps le sacrifice de quelques heures. Cependant il travaillait avec une grande facilité. Son esprit enrichi par des études profondes et variées et assoupli par une discipline sévère, obéissait à sa volonté et fournissait avec fécondité les matériaux à mettre en œuvre. Chavannes s'attachait peu à la parure littéraire du style ; mais l'ordre, la clarté et la force qui ressortent du fond des choses, il les recherchait et les trouvait. Au brillant, il préférait le solide et le vrai, et sa phrase n'était jamais un ensemble de mots sans idées. La composition de ses sermons lui coûtait si peu, que pour l'ordinaire il avait préparé le lundi matin celui qu'il devait prêcher le dimanche suivant. Il fallait bien cependant que ses sermons eussent un mérite réel, et même le mérite qui doit distinguer la prédication chrétienne : ils étaient goûtés également par les hommes instruits, qui savaient y trouver toujours des choses neuves ou originales, et par les personnes peu cultivées dont ils excitaient la réflexion.

2

Le professeur Chavannes eut ainsi une existence douce, parce qu'elle fut remplie de travaux selon son cœur et selon ses devoirs. Ce bonheur peut devenir un écueil; la vie scientifique éteint souvent la vie religieuse. Il n'en a pas été ainsi du professeur Chavannes ; il enseignait la théologie avec conscience et avec foi; ses travaux scientifiques étaient devenus comme des œuvres chrétiennes. Il termina sa longue carrière le 2 mai 1800. Ses derniers moments furent parfaitement calmes; il savait en qui il avait cru.



On trouvera sans doute la notice biographique qui précède trop longue et surchargée de trop de détails théoriques. Notre justification sera facile : ceux de nos lecteurs qui s'intéressent à l'Académie de Lausanne, l'accepteront sans hésiter; elle ne sera pas repoussée non plus par les Vaudois jaloux de l'honneur de la patrie. Le professeur Chavannes a vécu dans l'obscurité, tout entier fidèle à ses devoirs obscurs; il est mort dans l'obscurité; ses ouvrages sont oubliés ou négligés dans la poussière des bibliothèques. Ne fallait-il pas jeter enfin quelque lumière autour de sa tombe ? Heureux serions-nous, si les pages que nous lui avons consacrées appelaient sur sa mémoire le respect de nos lecteurs, et plaçaient son nom parmi les noms vaudois aimés, vénérés, que quelque gloire environne, et dont le souvenir ne s'effacera pas encore.

Après avoir fait ressortir ainsi tout le mérite de Chavannes, qui, on le voit, est à beaucoup d'égards le précurseur des Auguste Comte et des Herbert Spencer, ainsi que des anthropologistes modernes et de tous ceux qui s'efforcent aujourd'hui de mettre l'éducation intellectuelle sur un pied rationnel et scientifique, — il serait injuste de ne pas dire quelques mots de deux hommes, contemporains et également distingués, qui furent à leur tour les précurseurs de Chavannes, pour

ce qui concerne la réforme de l'enseignement classique, réclamée actuellement dans tous les pays civilisés par un nombre toujours croissant de voix toujours plus autorisées.

Je ne veux nullement faire l'histoire des idées sur l'enseignement secondaire ; je tiens seulement à montrer que les idées des « réformateurs modernes » ne sont pas aussi modernes qu'on veut bien le dire, que depuis le commencement du XVIIIe siècle la Suisse n'a pas manqué d'hommes courageux qui les ont proclamées, et que, parmi les premiers et les plus dévoués champions de ces idées, se trouvent deux Vaudois, l'un Lausannois, l'autre d'Yverdon, — tous les deux théologiens ; je veux parler de JEAN-PIERRE DE CROUSAZ, professeur de philosophie à l'Académie de Lausanne, et mathématicien distingué, et de CHRISTOPHE-LOUIS POTTERAT, Recteur du Collège d'Yverdon.

Voici ce que dit M. Gindroz au sujet de de Crousaz :

Ramener la philosophie au véritable but de toute science, le développement des facultés humaines; l'approprier aux besoins de l'intelligence, la faire en un mot rentrer dans la vie en la faisant sortir des écoles, comme autrefois Socrate l'avait fait descendre du ciel, c'est-à-dire des nuages de la sophistique, telle fut la tâche que s'imposa de Crousaz.

C'est dès le début de son enseignement qu'il rompt ainsi avec l'empire des traditions : l'époque de la publication de sa logique et quelques passages de la préface l'indiquent clairement. On ne saurait douter toutefois que les voyages, les études dans l'étranger et les relations avec des hommes distingués, tous ces faits qui séparent les deux époques de son professorat, n'aient exercé une influence marquée sur ses vues scientifiques. Mais il n'est pas nécessaire de recourir à ces circonstances pour

expliquer la position de réformateur qu'il sut prendre dans l'Académie. Un développement libre et spontané avait caractérisé les études de sa jeunesse. Les mathématiques lui révélèrent la clarté et la rigueur que doivent revêtir les méthodes scientifiques; quelques écrits de philosophie cartésienne ouvrirent devant son intelligence de nouvelles perspectives, et ces premiers élans d'un esprit actif, avide, accessible aux inspirations de la vérité, sont soutenus, dirigés et confirmés par les leçons de plusieurs des grands maîtres de l'époque.

De Crousaz apporte donc à la chaire de philosophie un esprit affranchi de l'esclavage de l'école et indépendant dans la sphère de la science.

De Crousaz a publié de nombreux ouvrages, que j'ai parcourus avec beaucoup d'intérêt, malgré leur prolixité. J'extrais de quelques-uns d'entre eux les passages qui peuvent le mieux caractériser sa manière de voir sur l'enseignement secondaire.

Réflexions sur l'utilité des mathématiques.

(Amsterdam, 1715.)

Je finirai l'exposition de ma méthode en ajoutant que je voudrais faire commencer l'étude des mathématiques dès le premier âge. Si l'on s'y prend bien on trouvera que les enfants en sont capables à dix ans et plus tôt. Voici les fruits qu'on en tirera :

Premièrement, ils se rendront ces principes parfaitement familiers, et l'habitude qu'ils se seront faite d'y penser de bonne heure, jointe à leur certitude, les égalera presque aux notions communes. Or on sait, ou l'on doit savoir, que les principes sont d'autant plus féconds qu'ils sont plus familiers, et que l'on s'est habitué depuis plus longtemps à en faire usage : alors ils s'offrent d'eux-mêmes dans le besoin, on les applique sans peine à tous les cas, et non seulement on les voit, mais avec

un peu d'attention, on voit avec eux toutes les conséquences qui en naissent. Les propositions les plus excessivement composées ne combinent guère au-delà de huit ou dix théorèmes élémentaires; or une attention médiocre suffirait pour faire ces combinaisons, si les principes qu'on y assemble étaient assez familiers pour ne la point partager, mais dès que les principes eux-mêmes occupent une partie de l'attention, la combinaison qu'on en fait devient pénible et confuse. Un grand nombre de jeunes gens commencent les mathématiques entre quinze et vingt ans. Ils interrompent leurs plaisirs de quelques heures, pour faire chaque jour une course dans un pays de nouvelles idées, qui n'ont aucun rapport à tout ce qu'ils ont pensé jusques alors; hé le moyen qu'une habitude si nouvelle se grave profondément au milieu de tant de distractions! L'expérience fait voir qu'à l'exception de ceux qui font des mathématiques leur profession, et d'un très petit nombre d'autres, on ne les apprend dans cet âge que pour les oublier bientôt.

En second lieu, on évitera un des plus grands inconvénients où l'on tombe dans l'éducation de la jeunesse. On se contente pour l'ordinaire d'exercer la mémoire dans cet âge, et par là les jeunes gens deviennent des échos et des perroquets. Uniquement occupés à des mots, sur le sens desquels ils ne font pas d'attention, ils s'accoutument à se payer toute leur vie de cette monnaie, et à se contenter de sons qui ne signifient rien, de sorte qu'ils ne se font plus de peine d'acquiescer à ce qu'ils n'entendent pas, et d'admettre sans examen tout ce qu'on leur propose d'un air d'autorité.

Mais le moyen de faire raisonner des gens en qui la raison est encore si faible? Je réponds qu'à la vérité la plupart des matières de Morale, de Physique, de Théologie, sont trop composées pour eux; qu'il serait trop facile de les tromper dans ce premier âge sur ces grands sujets, et que ces erreurs tireraient à conséquence. Je reconnais de plus qu'ils s'accoutumeraient à ne comprendre qu'à

demi ce qu'on leur enseignerait, et qu'ils seraient fort satisfaits de leur attention, pourvu qu'elle leur fît entrevoir quelque lueur parmi bien des ténèbres, ce qui est encore une très fatale habitude. Mais tous ces inconvénients servent à autoriser ma pensée. Instruisez-les dans les mathématiques, vous les faites raisonner sur des sujets qui ne sont pas exposés à l'erreur, et où tout le mal de leur erreur, quand il y en aurait, se bornerait à errer, sans aucune suite dangereuse; vous les faites raisonner sur des sujets sur lesquels il faut ou tout comprendre, ou s'apercevoir qu'on ne comprend rien. Il y a plus, on les met dans la nécessité de s'instruire très nettement, et de s'éclairer à fond, s'ils veulent retenir ce qu'ils ont appris; car le moyen de conserver dans sa mémoire une démonstration qu'on ne comprend pas exactement! Rien n'est plus épineux quand on ne voit qu'à demi; rien n'est plus satisfaisant quand on conçoit tout. Et pour combien ne doit-on pas compter ce goût de vérité et d'exactitude, auquel on se forme de bonne heure, et le plaisir qu'on se fait de se laisser charmer par l'évidence?

Le conseil que je donne ne manquera pas de paraître étrange à une infinité de gens, et ils me regarderont comme un homme singulier, qui se plait dans les paradoxes; car la plupart des hommes sont des machines assujetties à la coutume, ils se gendarment et se soulèvent dès qu'on veut tant soit peu les tirer du train ordinaire. La plupart des gens font rouler les principaux points de l'éducation de la jeunesse à l'occuper sans cesse, à lui bien farcir la mémoire, et à la fesser impitoyablement. (*) Loin de nous ces nouveaux philosophes avec leurs subtilités; nous avons été fouettés, nos enfants le seront aussi, pourquoi serait-on plus délicat aujourd'hui qu'autrefois? Je voudrais bien savoir ce qui nous manque et ce qui manquera à nos enfants, s'ils nous ressemblent, et s'ils

(*) Aujourd'hui dans nos Collèges on se contente de *gifler* au lieu de *fesser!* Voir la note à la page 30. A. H.

sont aussi sages et aussi éclairés que nous? Et sur cet argument sans réplique et *ad hominem* on s'abandonne à la route ordinaire.

J'avoue qu'il faudrait être bien chimérique pour se promettre d'introduire dans l'esprit des jeunes gens les éléments de ces belles sciences, et de les former sur la raison, pendant que leur éducation sera confiée à des gens sans habileté, à qui l'école fournit un asile contre la faim. Mais si l'on voulait une fois ouvrir les yeux, et regarder comme capital ce qui l'est effectivement, et ce qu'il y a au monde de plus important et de plus nécessaire, je veux dire une heureuse éducation, il serait moins difficile qu'on ne croit de remplir la société d'hommes raisonnables.

Je persévère donc dans mes sentiments, et je conçois que l'on devrait instruire la jeunesse dans les mathématiques, sans les fatiguer, leur en enseigner peu à la fois, les faire repasser sur les mêmes leçons et ne les pousser à des suivantes qu'après qu'ils se seraient rendu les précédentes tout à fait familières. Il les leur faudrait enseigner avec un esprit de douceur, et leur faire regarder ces leçons comme un honneur dont on récompenserait le reste de leurs occupations; car en même temps on leur ferait aussi apprendre les langues, on les pousserait dans l'histoire, on y joindrait ensuite la philosophie, et à mesure qu'ils avanceraient en âge, on avancerait chez eux les mathématiques et les autres sciences en même temps.

Et plus loin il ajoute :

Ceux qui voudront se donner la peine de lire attentivement l'essai que je joins à ce discours, et de le comparer sans prévention avec les règles de la *Grammaire,* qui sont presque l'unique étude de la plupart des enfants, se convaincront aisément que mon *Arithmétique démontrée* roule sur des principes plus simples et d'une application plus aisée et beaucoup moins embarrassée d'exceptions et de variétés que ce qu'on est en possession

de faire regarder comme l'occupation la plus à portée de l'enfance.

Traité de l'Education des Enfants.

(La Haye, 1722.)

Je reconnais qu'on ne saurait guère rendre de service plus considérable à la société que de mettre les écoles publiques où l'on élève la fleur de la jeunesse et l'espérance de l'Etat, sur un tout autre pied qu'elles ne sont. Il ne serait pas difficile de former là-dessus d'excellents projets; mais leur exécution dépend de ceux à qui le Souverain de l'univers a confié le soin des hommes. Il faudrait un beaucoup plus grand nombre de classes, afin qu'il y eût moins d'écoliers dans chacune. Il faudrait attirer à ce pénible emploi, par de grosses pensions, des personnes de mérite qui leur fissent honneur par leurs qualités personnelles, au lieu que ces charges, quoique des plus honorables par elles-mêmes et des plus intéressantes pour la société, sont abandonnées au rebut des gens de lettres. Un pauvre misérable, qui se sent trop peu de talent, ou qui se trouve trop paresseux, pour prêcher une fois la semaine à une troupe de paysans, se rabat sur une régence. Il faudrait enfin apporter toute l'application à faire d'excellents choix entre ceux qui se présenteraient. Avant qu'on soit résolu à cela, il est inutile de dresser de nouveaux plans. Je prendrai la liberté d'ajouter que rien ne me paraît plus digne d'attention; l'éducation des hommes a plus d'influence qu'on ne saurait dire dans la société, soit en bien, soit en mal, et s'il y a quelque chose qui mérite les soins de ceux qui la gouvernent, c'est le bon état des écoles, objet pourtant de leur indifférence. Il n'y a presque rien dont on soit moins en peine.

Pensées libres sur les Instructions publiques du bas Collège.

(*Dans :* divers ouvrages de M. de Crousaz, *Amsterdam,* 1737.)

C'est dans ce qu'on appelle *les bas collèges*, *les écoles inférieures*, que l'on pose les fondements de ce que l'on

est destiné à apprendre dans les auditoires supérieurs. Il n'est pas nécessaire d'en dire davantage, pour persuader de la nécessité d'en bien régler les établissements ceux qui connaissent l'importance de la première éducation et l'influence du premier âge sur le reste de la vie, le naturel enfin du cœur humain et la force des habitudes. C'est dans ces premières écoles qu'on se forme à prononcer mal, à la chicane, à l'humeur grondeuse, au goût de la dissipation, au mauvais latin, à parler sans savoir ce que l'on dit, surtout en matière de religion, à ne se ranger enfin à son devoir que par contrainte, ou par vanité, à haïr ses camarades, et à ne se lier avec eux qu'à proportion de ce qu'ils peuvent contribuer aux plaisirs auxquels on se livre.

Avec tout cela rien ne peut être plus superflu que de prescrire des règles et de donner des avis sur un si important sujet, pendant qu'on ne voudra pas se résoudre à choisir mieux les régents à qui l'on confie ces écoles. A qui abandonne-t-on pour l'ordinaire la fleur même de la jeunesse, et la ressource future de l'Etat ? On a honte de le dire. Les chétifs gages, qu'on leur assigne, éloignent de ces importantes fonctions tous ceux qui se sentent des talents. La pauvreté et l'incapacité de ceux qui s'en chargent attirent le mépris, non seulement sur leurs personnes, mais encore sur leurs emplois; nouvelle raison à ceux qui ont quelque mérite, et qui sont sensibles à l'honneur, de s'y refuser.

Qu'on se représente un homme de qualité et riche qui ordonne à son maître d'hôtel de faire habiller ses fils. Celui-ci parcourt les boutiques, choisit tout ce qu'il y trouve à meilleur marché, et le donne au tailleur qui se fait le moins payer de ses façons. Ces enfants se présentent devant leur père habillés de neuf, mais ridiculement et comme des enfants de village. Le maître d'hôtel produit son compte et se croit suffisamment justifié par le peu qu'il en coûte.

L'application est aisée à faire. Ceux qui ont le gouver-

nement en main, de quelque nature que soit ce gouvernement, sont les pères des peuples, et quand il s'agit des ornements de l'âme et de sa nourriture, ils sont obligés d'y pourvoir, et de penser que ce sont tout autant d'enfants qui leur appartiennent, et dont la Providence les a chargés à cet égard. Là-dessus ils disent : Qui sont ceux qui me demandent le moins pour s'acquitter de ces fonctions, c'est à eux que je les abandonne? *Mais ils s'en acquitteront mal.* Ce sont leurs affaires. *Mais les enfants n'apprendront presque rien, et à divers égards sortiront de ces écoles plus gâtés qu'ils n'y étaient entrés.* Tant pis pour eux.

Si l'on pouvait en donnant des titres inspirer une capacité qui y répondît, on pourrait se permettre de choisir à l'aventure; mais on est bien loin de là. Aussi voit-on qu'après huit années consumées dans le collège, on en sort sans autre fruit que de parler plus mal latin que les plus vils esclaves ne le parlaient à Rome.

On dirait qu'une fatalité empêche presque toujours l'esprit humain d'arriver au simple qu'après s'être épuisé dans le composé par des essais de toute sorte. Dans le temps du renouvellement des sciences, on composa des grammaires pour apprendre les langues mortes et le latin en particulier; on les chargea de beaucoup trop. Les disciples des premiers maîtres enseignaient ponctuellement ce qu'ils avaient appris, et leurs écoliers, devenus maîtres à leur tour, en firent de même; de sorte que le temps autorisa ce qu'il aurait dû servir à corriger. On a blâmé pendant un siècle la méthode établie de faire apprendre de mémoire en langue latine, la grammaire destinée à apprendre le latin à ceux qui ne le savaient point encore, sans avoir le courage de changer cet établissement. Les voies abrégées ont trouvé encore plus de peine à s'insinuer. Il ne paraissait pas juste qu'un seul homme se donnât assez d'autorité, pour régler à son gré tout ce que les régents d'un collège auraient à faire. On a trouvé plus à propos de faire là-dessus des consul-

tations; mais malheureusement les consultants, soit par politesse, soit par politique, en accordant chacun quelque point aux vues des autres, ont consenti à des volumes, là où des brochures auraient suffi. D'autres motifs encore s'en sont mêlés. Il n'est pas sans exemple que l'ouvrage d'un grammairien habile, revu par des personnes éclairées, ait été désapprouvé par quelques-uns de ces soupçons terminés en *isme,* dont son auteur était chargé.

Il importe que le nombre des régents ne soit pas petit. Un régent réussit mieux sur un moindre nombre d'écoliers que sur un plus grand. Le changement a des appas pour la jeunesse, elle use de diligence pour ne demeurer pas longtemps dans la même classe, et dès qu'un jeune écolier a appris dans une demi-année ce qu'il doit apprendre dans une classe, s'il y reste davantage, il risque de donner dans la dissipation et de tomber dans l'inaction.....

J'ai connu plusieurs personnes très éclairées, et remplies d'un grand zèle pour l'intérêt public, déplorer le temps qu'on fait passer à la jeunesse presque uniquement à l'étude de la langue latine. Si une coutume se trouve affermie à proportion du temps qu'elle a duré, c'est en vain qu'on se promettrait du changement dans celle-ci. Il y a plus de deux siècles qu'il fallait savoir lire en latin et l'entendre un peu, pour être reçu prêtre. Il était rare qu'on demandât beaucoup au-delà. Les notaires et les commissaires n'écrivaient qu'en latin. Les écoles étaient principalement destinées à mettre ces deux ordres en état de gagner leur vie. Elles sont restées sur le même pied; et tout ce qu'on y fait de plus qu'autrefois c'est de bannir les barbarismes et les mots vulgaires latinisés, sans avoir jamais été latins. On s'est borné, et dans le renouvellement des sciences on s'est trouvé d'autant moins éloigné de faire de cette étude à peu près le capital de l'érudition, que les langues vulgaires, étant alors dans une extrême grossièreté (car partout les lan-

gues se sont cultivées en même temps que les esprits) on ne pouvait pas expliquer les sciences dans une langue qui, jusque-là, n'avait point été faite pour cet usage.

Il n'était pas nécessaire à ceux à qui on ne demandait rien autre chose, d'avoir tant soit peu même de génie au-dessus du commun, pour remplir les fonctions dont on les chargeait. Des milliers d'artisans romains auraient suffi pour briller dans les collèges, sur le pied qu'ils sont aujourd'hui. Quand un jeune homme, mal conseillé, s'est obstiné à vouloir devenir homme de lettres, et qu'à l'âge de vingt-cinq ans il ne se trouve pas en état de prononcer par semaine un très médiocre sermon à quelques douzaines de laboureurs, on en fait par pitié un régent, à qui l'on confie la fleur de la jeunesse, l'espérance de l'Eglise et la ressource de l'Etat.....

Il y a déjà quelques années que j'avais écrit ce que l'on vient de lire; depuis j'ai eu diverses occasions de réfléchir sur le tort qu'on a, dans les bas collèges, de faire de la connaissance du latin et du grec le capital de l'éducation, et de ne se proposer presque d'autre but pendant plusieurs années. Avant qu'une raison bien cultivée soit parvenue à éprouver les fruits qu'on peut tirer de ces connaissances, on n'y trouve que peine et que désagréments; la crainte des châtiments et les aiguillons de la vanité et de l'envie sont les seuls ressorts capables d'attacher la jeunesse à des études si sèches. On hait les maîtres sous le dur empire desquels on gémit, on s'applaudit toutes les fois qu'on peut impunément leur causer quelques chagrins, ce sont des dédommagements dont on se félicite. On se forme par là dès l'enfance à supporter impatiemment toute supériorité, et à s'élever contre les meilleurs conseils, avec quelque douceur et quelques précautions qu'ils soient proposés. On ne peut souffrir ceux dont on est surpassé, et on s'aigrit contre ceux-là même qu'on laisse derrière soi, parce qu'il en coûte des efforts pénibles. On se rend, par toutes ces circonstances, les dispositions à l'impolitesse et aux grossiè-

retés si naturelles, on s'y affermit à un tel point, que les années et l'usage du monde viennent rarement à les changer. Ceux qui ne savent pas remonter à la source de ces défauts ne peuvent assez s'en étonner, et dès qu'ils n'en ont pas été les témoins, les récits qu'on leur en fait leur paraissent incroyables.

Quant à Potterat, tout ce que nous savons de lui, nous le devons à M. Ch. Wulliémoz, Instituteur au Collège cantonal, à Lausanne. Il a eu la chance de découvrir sous les combles de l'ancien collège d'Yverdon, un vieux manuscrit contenant « la fondation, les premiers pas, les plus anciens règlements et les discours officiels, pendant un siècle au moins » du collège en question. M. Wulliémoz a remis le parchemin au Département de l'Instruction publique, mais non sans en avoir publié de fort intéressants extraits, dans une brochure intitulée *Variétés Pédagogiques.* (Un collège vaudois au XVII[e] siècle.)

Le collège d'Yverdon n'allait apparemment pas trop bien ; l'enseignement y était embryonnaire, les « régents » peu consciencieux. Je ne puis mieux faire que laisser la parole à M. Wulliémoz :

La classe inférieure était une simple école préparatoire où l'on retenait tous les élèves qui ne voulaient pas faire d'études complètes, et l'on n'y apprenait que l'orthographe, la lecture, la musique, les quatre règles et le catéchisme de Heidelberg.

Plus haut commençait le latin qu'on poursuivait jusqu'à César, Comenius, Ovide, Cicéron et les dialogues de Mathurin Cordier.

On avait des thèmes de *Victoire*, des compositions et des provocations ou discussions latines. La grammaire de Port-Royal était employée dans les classes supérieu-

res où l'on commençait aussi *tout doucement* le grec avec quatre ou cinq chapitres du Nouveau-Testament.

Les leçons, d'une heure et demie, commençaient le matin, à midi et le soir.

Le patois, langue nationale alors, était sévèrement proscrit et procurait le bonnet d'âne (vendre l'âne) au délinquant. Quant aux vacances, elles étaient juste de moitié celles d'aujourd'hui : 8 jours à Pâques, 15 aux moissons, 15 aux vendanges, 2 à Noël et au jour d'an autant et rien plus.

Dès 1670 on n'admit que la verge comme punition physique pour éviter plaintes et dégoût. (*)

Voici maintenant comment on reprenait les instituteurs paresseux, incapables ou débauchés :

« *Règlement de l'année 1713.*

» Messieurs les Commis qui ont la charge d'examiner le Collége et la conduite des Régens en 1713 ont fait les réflexions suivantes :

» EXAMEN DE LA CONDUITE DES RÉGENS

» En général le relâchement des dits Régens en leur devoir, ce qui ruine entièrement le Collège de ce lieu.

» Premièrement, en ce, quelques-uns, de leur propre authorité, ils absentent l'école pour s'attacher à d'autres faits particuliers et substituent en leur place de leurs écoliers ou d'autres personnes sans l'aveu de Messieurs du Conseil, ce qui demande une réformation.

» 1. En particulier sur le Principal et premier régent : on peut dire qu'il a assez de lumières pour enseigner ; il serait à souhaiter qu'il s'appliquât mieux à exercer le jugement de ses écoliers, plutôt que la mémoire et que selon son devoir, il examinât la conduite des autres Régens et leurs écoliers pour raporter les défauts à qui de droit.

» 2. Pour ce qui regarde le second Régent étant pré-

(*) On avait au moins la franchise de l'*admettre !* Voir la note à la p. 22. A. H.

sentement malade, si Dieu permet qu'il se rétablisse, on l'insinuera à réparer ses défauts, à se modérer quand il s'agira du châtiment de ses écoliers, d'avoir sa conduite bien réglée pour le boire et leur être en bon exemple. Il leur exercera aussi le jugement et s'attachera aux devoirs de sa charge.

» 3. Puisque le 3e s'est entièrement relâché de son devoir au sujet des offices étrangers qu'il a embrassés, cela lui devra être interdit et se devra entièrement vouer à sa charge de régent : il exercera le jugement de ses écoliers avec plus de vivacité et non par autrui et évitera les excès du vin et du tabac et sera en bon exemple à ses écoliers de peur qu'ils ne contractent de mauvaises habitudes, » etc.

Ainsi vivait cahin-caha le modeste établissement d'Yverdon, lorsqu'en 1715 le conseil, ennuyé des irrégularités qu'il y remarquait sans cesse et sans pouvoir y porter remède, décida de donner un pilote habile à ce petit navire et appela, pour le diriger d'une main ferme, en qualité de recteur, Christophle-Louis Potterat, d'Yverdon, qui étudiait alors la théologie à Genève, grâce à un subside de sa ville natale, et que ses talents et ses vertus recommandaient spécialement pour ce poste important.

Le conseil eut la main heureuse, et l'homme qu'il appela était certainement à la hauteur de sa mission.

Jeune, ardent pour le bien, novateur dans une juste mesure, il était l'ennemi de la routine et désireux de répandre une instruction pratique dans toutes les classes de la population.

Dans un dialogue public avec un de ses écoliers, il déclare qu'il n'a pas l'intention de former seulement des médecins, des pasteurs et des avocats, ni d'attirer les étrangers, mais de donner à tous les enfants de ses concitoyens une instruction un peu exacte qui puisse leur être utile dans quelque genre de vie qu'ils embrassent plus tard.

Or il remarque qu'une poignée seulement de ses élèves

seront consacrés aux études libérales, que les quatre cinquièmes se vouent aux armes, au négoce, à l'agriculture ou aux divers métiers. Pour ceux-là, le latin est un obstacle sans utilité, qui les empêchera de profiter de leurs jeunes années pour acquérir les connaissances avantageuses dans leur état futur, et que ces élèves, dont les minces connaissances latines s'effaceront au bout de peu d'années, sont une entrave au développement de ceux qui désirent posséder à fond l'antiquité. Ne pouvant proposer la bifurcation des études, vu l'exiguité des ressources locales, il prend un moyen terme plein de bon sens et conseille de commencer l'éducation de ses collégiens par la langue maternelle étudiée à fond et par principes, ce qu'on ne faisait nulle part ailleurs. Il avait remarqué à Genève qu'une demoiselle Tuglas enseignait ainsi l'orthographe aux jeunes filles et obtenait des résultats aussi rapides que brillants ; il avait étudié sa méthode et l'expose complètement dans son discours officiel. *Le latin après le français,* voilà son invention, bien courageuse à une époque où les langues mortes étaient encore en possession des universités, de la science et des classes privilégiées, invention bien digne de nous faire réfléchir nous-mêmes, en ce moment où notre loi nouvelle a fait la faute énorme d'imposer le latin aux enfants de 9-10 ans.

Le latin non seulement après le français, mais après les mathématiques, la physique, la cosmographie, la philosophie, les antiquités, l'histoire profane et religieuse, l'anatomie et le droit civil, après tout ce qu'on peut apprendre sans son secours, voilà ce que voudrait notre révolutionnaire ; et quant à ceux qui peuvent se passer de la langue latine, qu'ils se gardent bien d'envier l'habileté d'un homme qui,

> En pédant enivré de la vaine science,
> Tout hérissé de grec, tout bouffi d'arrogance,
> Croit que sans le latin et son vieux Aristote
> La raison ne voit goutte et le bon sens radote.



« Qu'ils le laissent promener, dit-il, dans l'antiquité ténébreuse et sachent se contenter de la lumière du soleil! Les traductions, du reste, peuvent leur suffire et leur compter tout aussi bien que celles de la Bible et de l'anglais dont se contente l'humanité. »

Devinant l'importance de l'intuition, il demande, comme Fénelon, son contemporain, qu'on enseigne aux enfants le plus possible au moyen de tableaux ou d'objets matériels.....

La méthode qu'il recommande a pour principe fondamental qu'on ne doit rien apprendre à l'enfant qui ne soit à sá portée et dont il ne puisse se servir tôt ou tard.

Dans l'enseignement du latin, dont il ne conteste aucunement l'importance et la nécessité pour les classes lettrées, il désire qu'on le commence après une étude logique de la langue française, et qu'on choisisse dans les débuts ce qui ressemble le plus au français. Arlequin, disait-il, n'eut pas beaucoup de peine à deviner que *collegium* signifie collège et le premier enfant venu comprendra *jurare.*

Du connu, du facile, passer insensiblement au difficile et à l'inconnu, composer à mesure un petit dictionnaire de mots semblables aux mots français et s'emparer pas à pas du lexique au complet en le divisant par familles, voilà ce que proposait le sage pédagogue du XVIII[e] siècle et ce que nous sommes encore bien loin de pratiquer.

Ces idées dont nous venons de donner la substance firent l'objet d'un mémoire détaillé que le noble conseil d'Yverdon ne trouva pas le temps d'étudier, selon la louable habitude des corps nombreux de tous les temps. N'ayant ni presses ni journal à sa disposition, le courageux recteur prit le parti d'exposer publiquement son système en face de toute la population de sa ville natale assemblée à l'église à la fête des promotions qui eut lieu à Pâques en 1718.

Trois de ses écoliers, Bourgeois, Doxat et Duthon, le prirent à partie d'après un plan tracé d'avance et défendirent successivement contre lui avec infiniment d'esprit tous les errements du vieux temps. Avec une bonhomie charmante, une naïveté pleine d'humour, le brave recteur leur répond en bon père, réduit tous leurs arguments en poussière et les oblige à s'avouer vaincus.

Voici quelques passages des réponses de Potterat :

» 1° Je dis que les choses auxquelles on veut occuper les enfants doivent être à leur portée et qu'ainsi dans les commencements il faut plus les exercer sur ce qui demande l'usage des sens et de la mémoire que sur ce qui exige un usage du jugement qui les passe. Il faut cependant se souvenir qu'il y a des choses qui ne paraissent point à la portée des enfants, à les considérer en gros, mais dont ils sont pourtant capables, si on prenait un bon tour pour les en instruire en détail. Tous les jours je vois prendre pour prétexte la faiblesse des enfants pour se dispenser de les instruire.

» 2° Les choses que l'on fait apprendre aux jeunes gens doivent leur être utiles dans un temps ou dans un autre : mais parce qu'il n'y a presque rien qui n'ait un certain degré d'utilité, j'ajoute que de deux choses également utiles il faut d'abord appliquer les enfants à la plus facile et à celle qui demande le moins de temps ; et s'il arrive qu'une chose ne soit pas tant utile, il ne faut pas leur en faire une étude sérieuse, mais la leur enseigner pour les divertir.

» 3° Je dis enfin qu'il serait avantageux que les enfants n'apprissent rien qu'ils ne conçussent, mais comme la mémoire devance leur jugement, on peut l'exercer sur des choses qu'ils ne comprennent pas d'abord dans toute leur étendue, mais avec cette précaution qu'il faut commencer par les appliquer à se mettre dans la tête celles dont on fait le plus fréquent usage dans la vie. »

Le recteur entre ensuite dans le détail des matières

d'enseignement et comprend dans son programme idéal la langue maternelle avec la rhétorique, l'arithmétique, la cosmographie, l'histoire avec la chronologie, les antiquités, l'anatomie, la physique, la philosophie, la religion et le droit.

....Aux attaques réitérées de ses élèves, il n'est pas trop malaisé au bon recteur de répondre victorieusement; il le fait chaque fois avec une bonhomie ravissante et un sérieux qui n'exclut pas l'enjouement; puis, apostrophé vers la fin sur la place qu'il ménageait à la langue latine, il en prend occasion d'exposer très à fond son opinion sur l'emploi moins universel, moins écrasant, moins despotique qu'il était raisonnable de faire de ce noble idiome dont il reconnaît du reste tous les charmes et toute l'utilité, et termine cette admirable conférence par ces belles et mâles paroles :

« Mes très honorés seigneurs du conseil!

« Dès que vous m'avez fait l'honneur de me confier la direction de vos enfants, je me suis étudié à rechercher comment on pourrait les mieux instruire. Mes pensées ont été nouvelles et peut-être que celles que je viens de débiter ont-elles eu quelque chose de surprenant. Si elles vous ont paru étranges, messieurs, je vous prie de ne pas les condamner d'abord, mais de peser les raisons sur lesquelles elles sont fondées, et quand ces raisons vous sembleraient faibles, je vous demande la grâce de regarder tout ce que j'ai avancé comme un effet de l'attention avec laquelle je cherche d'approcher de votre but en m'éloignant de la route commune. »

Je crois que Potterat a été le premier à protester contre la domination exclusive du latin dans les Collèges. Le système d'instruction « classique », inventé par les moines et répandu par les jésuites, venait pour ainsi dire de prendre possession des Ecoles, et il n'est guère probable que le bon sens ait pu se réveiller et trouver un organe qui osât prendre sa défense, avant

le commencement du XVIIIe siècle, avant Cl
Potterat. Chavannes ne paraît pas avoir eu
sance de Potterat. Il est singulier surtout qu'il
aucune mention de de Crousaz. Chavannes m
mois de mai 1800..... et ses ouvrages, hélas, m
avec lui! Il y eut cependant, 25 ans après sa
écho de son Essai sur l'Education Intellectue
brochure de 16 pages parut à Lausanne, en
l'imprimerie des frères Blanchard, contenant
mier chapitre de l'Essai, précédé du suivant

DIALOGUE

entre feu M. le professeur Chavannes, mort en 18
M. Bocherens, Conseiller d'Etat, mort en 1824. Ils
vent dans la Lune, après vingt-quatre ans de sépara

CHAVANNES. — Eh! bonjour, mon cher com
Vous voilà donc des nôtres. Vous avez bien jeu
cette terre où vous faisiez du bien, et cette p
vous était chère.

BOCHERENS. — Je dois l'avouer, mon ancien
table Professeur, ce n'est qu'avec peine que je
séparé de mon pays et de tous ceux qui m'étaie
mais je vous retrouve, je retrouve des parents,
et c'est pour moi une véritable consolation. Je
leurs qu'en nous rapprochant de la divinité, il
permis de veiller encore sur les habitants de la
partager leurs joies et d'adoucir leurs peines, sa
se doutent trop de notre influence. Quant à v
ancien maître, comment arrive-t-il que je vou
ici dans la Lune?

CHAV. — J'y suis venu pour me rapprocher d
C'est un penchant auquel je ne saurais résiste
qu'en voyageant dans les Cieux, nous n'en so

moins bien instruits de ce qui se passe sur ce petit globe qui fut jadis notre demeure. J'ai visité tous les mondes, et tout en me transportant de l'un à l'autre, j'ai vu se consolider l'indépendance de mon pays, et j'ai éprouvé une bien douce jouissance, en le voyant tranquille et heureux.

Boch. — Nous avons fait de grands pas, mais il en reste beaucoup à faire encore. Vous, si pieux, si savant et si habile, faites entrer de plus en plus dans toutes ces têtes que vous voyez là-bas, un esprit de sagesse et de bon conseil.

Chav. — Vous-même, mon cher concitoyen, continuez votre œuvre. Votre patriotisme et vos lumières vous ont fait occuper une des premières places, et vous avez toujours concouru aux réformes utiles, vous avez toujours cherché à procurer le bien du pays.

Boch. — Mes intentions étaient pures, sans doute, mais vous savez, mon respectable ami, combien d'obstacles il faut vaincre pour arriver à un mieux que l'on voit, que l'on désire, et qu'il est si difficile de saisir. Par exemple, vous, qui deviez avoir tant d'influence, et qui vous intéressiez si fort aux bonnes études, avez-vous pu amener dans ce genre des résultats bien satisfaisants ?

Chav. — Pas trop, il est vrai, quoique j'eusse beaucoup médité sur tout cela. Ce sujet fut l'occupation de ma vie, je dis mon mot, on ne m'écouta guères, et je crois que dès lors on m'a tout à fait oublié.

Boch. — Votre *Essai sur l'éducation intellectuelle* est, suivant moi, un excellent ouvrage, qui mériterait d'être plus généralement connu. Mais..... nous parlons maintenant avec toute la franchise qui convient à notre nouvelle existence, le style de cet ouvrage n'a peut-être pas tout ce qu'il faut pour séduire. Cependant les idées sont neuves, les vues profondes, et votre projet de Collège m'a toujours plu.

Chav. — Et vous et tous nos hommes les plus habiles, vous avez laissé ce projet dormir dans mon livre, sans penser à en faire l'essai.

Boch. — Il faut bien l'avouer, mais une réforme aussi complète était difficile à opérer. Espérons cependant quelque heureux changement, pour un temps plus ou moins rapproché, car, vous le voyez, on s'occupe actuellement de notre Collège, on ne tardera pas à proposer des améliorations.

Chav. — Oui, on se plaint beaucoup, on trouve que cela ne va pas, mais le vrai est que cela n'est jamais allé. Les instituteurs sont capables, très zélés, excellents, et l'institution est mauvaise, elle l'a toujours été; c'est un héritage de la vieille scholastique. C'est un antique édifice s'écroulant de toutes parts, et qu'on veut replâtrer par ci par là, au lieu de le rétablir sur de meilleurs fondements.

Boch. — Avez-vous connaissance du projet qu'avait présenté un de nos excellents compatriotes, qui, j'espère, ne nous rejoindra pas de longtemps, M. S... F... ?

Chav. — Sans doute, et je crois que son plan serait très bon; mais j'aimerais mieux le mien, probablement parce que c'est le mien.

Boch. — Il me vient une idée : par l'influence que nous avons sur les vivants, je vais inciter un de nos compatriotes, que je sais s'intéresser beaucoup au bien de notre pays, et surtout à l'instruction publique, à ramener l'attention sur votre *Essai*. Je lui soufflerai à l'oreille d'en faire réimprimer quelque partie, et je l'instruirai, dans un rêve, de la conversation que nous venons d'avoir ensemble. Ce dialogue pourra servir de préface à sa brochure.

Chav. — Votre idée est originale, et j'y suis trop intéressé pour la désapprouver. Faites donc ce que vous jugerez convenable, et ne tardons pas à nous revoir. Adieu, j'attends ici un de nos hommes les plus célèbres, M. Reynier, qui n'a pas tardé à vous suivre, et qui sans doute applaudira à nos vues.

Boch. — Adieu, mon ancien maître.

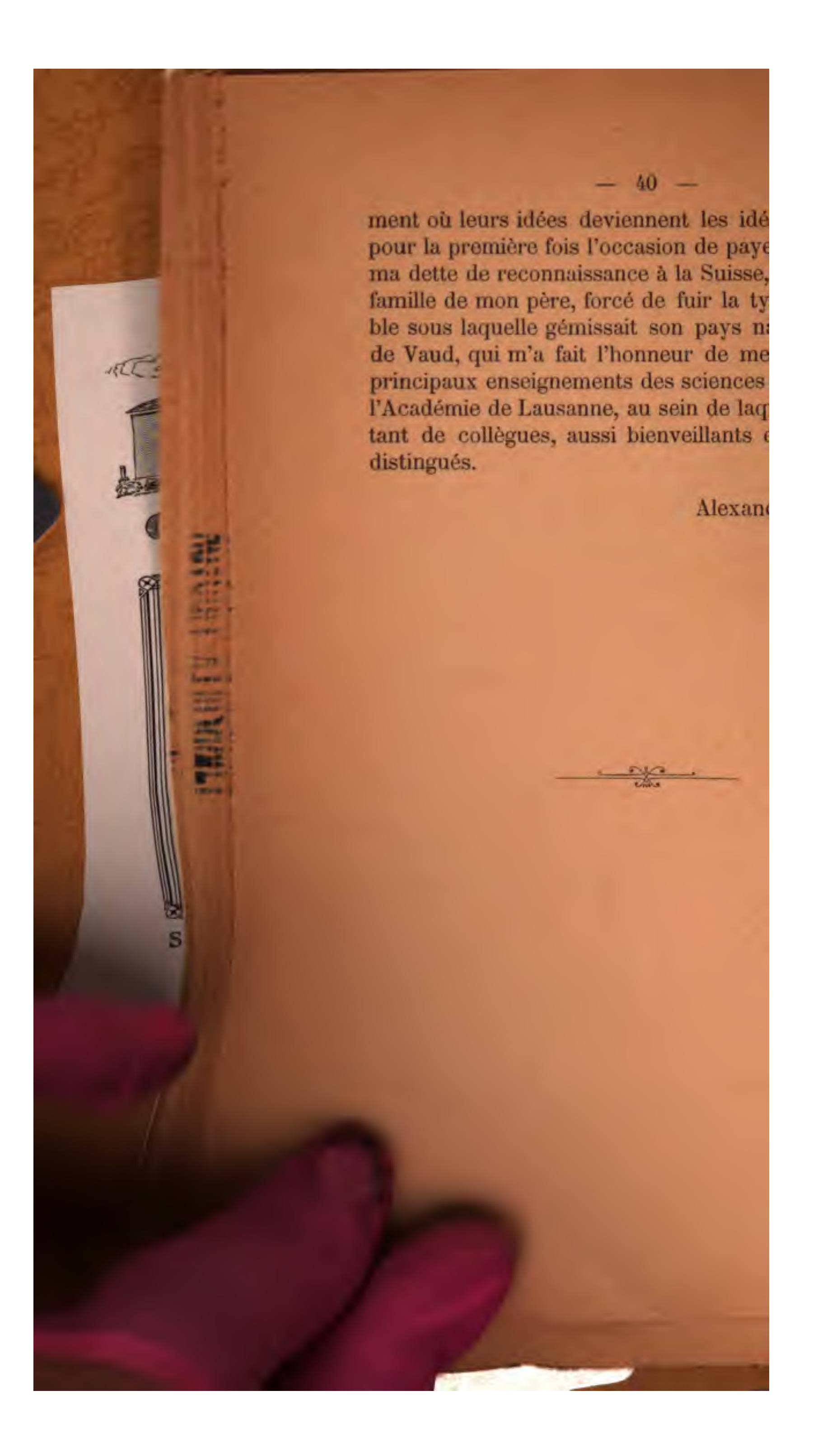


Vient ensuite le premier chapitre de la deuxième partie de l'Essai de Chavannes et le sommaire des autres chapitres.

La réimpression de cet Essai que j'offre au public, en mon nom et au nom de ceux qui ont bien voulu contribuer aux frais d'impression, rendra, je l'espère, à son modeste auteur la célébrité qu'il mérite et qu'il n'a pas su conquérir; car cette édition n'est pas entreprise — est-il besoin de le dire ? — dans un but commercial : elle sera expédiée gratuitement aux principales Bibliothèques suisses et étrangères, aux 25 Départements suisses de l'Instruction publique, et à tous les Collèges du canton de Vaud.

Depuis un demi-siècle, on ne parle plus de Chavannes; — dans les articles, les brochures et les volumes, tous les jours plus nombreux, inspirés aux idées que Chavannes, De Crousaz et Potterat ont les premiers énoncées, à une époque où le seul fait de les concevoir était mille fois plus méritoire que celui de les publier aujourd'hui, le nom de ces trois hommes remarquables, complètement oublié, ne se rencontre nulle part. J'ai l'espoir et la conviction que dorénavant il ne pourra plus en être ainsi.

Je ne puis résister au désir d'exprimer ici le sentiment que j'éprouve, sur le point de livrer ce volume à la publicité; oui, j'éprouve dans mon for intérieur un sentiment de vive satisfaction, quand je pense qu'en prenant l'initiative de ce nouvel hommage à la mémoire de Potterat, de De Crousaz et de Chavannes, à un mo-



ment où leurs idées deviennent les idé
pour la première fois l'occasion de paye
ma dette de reconnaissance à la Suisse,
famille de mon père, forcé de fuir la ty
ble sous laquelle gémissait son pays n
de Vaud, qui m'a fait l'honneur de me
principaux enseignements des sciences
l'Académie de Lausanne, au sein de laq
tant de collègues, aussi bienveillants e
distingués.

Alexan

ESSAI

SUR

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

PAR

A.-C. CHAVANNES

PROFESSEUR DANS L'ACADÉMIE DE LAUSANNE

(DEUXIÈME PARTIE)

DE L'IMPRIMERIE D'I. HIGNOU ET COMP.,

A LAUSANNE.

M DCC LXXXVII

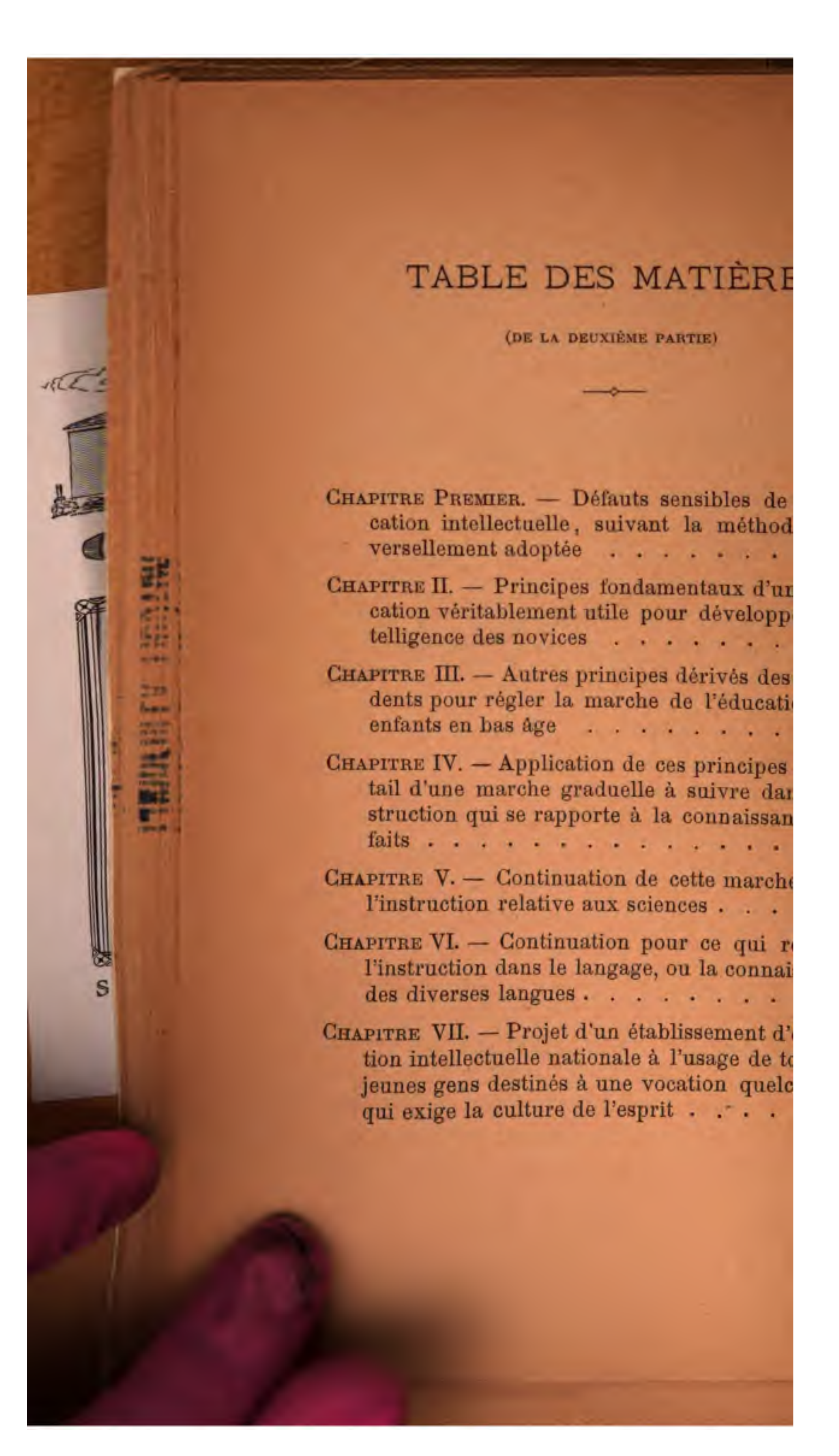


TABLE DES MATIÈRE

(DE LA DEUXIÈME PARTIE)

CHAPITRE PREMIER

Défauts sensibles de l'éducation intellectuelle dirigée suivant l'ancienne méthode universellement adoptée.

Dans les temps primitifs les pères étaient les seuls précepteurs de leurs enfants, et ne connurent rien de plus expédient pour une bonne éducation que de les accoutumer à suivre en tout les opinions, les maximes reçues et les usages établis.

On ne faisait entrer dans le *plan d'éducation* ni l'étude des langues étrangères, ni celle des sciences et des arts qu'on ne connaissait pas encore. Tout se réduisait à apprendre par cœur quelques chants destinés à conserver la tradition primitive, le souvenir des événements importants, et à retracer les idées de religion et les usages qui pour lors tenaient lieu de lois.

On peut bien présumer que les pères ne négligèrent pas dans la suite de communiquer à leurs enfants les premières observations ou découvertes que les hommes avaient faites, les premières connaissances qu'ils avaient acquises sur les objets qui pouvaient les intéresser par des rapports sensibles avec leurs besoins et leurs goûts. Mais ces observations, ces découvertes, ces connaissances se réduisaient encore à des faits isolés, et en trop petit nombre pour être ramenés par l'induction à des vérités générales et employées comme principes dans l'art du raisonnement.

Nous avons vu (— partie Ire, chapitre IIme —) comment les hommes s'élevèrent peu à peu à ces principes généraux et aux expressions générales, et comment les docteurs, chargés de l'instruction des jeunes gens, bornèrent à cela leurs enseignements et adoptèrent la méthode appelée *synthèse*, qui commence toujours par les vérités les plus générales pour descendre de là par degrés aux particulières. Nous ne répétons pas ce que nous avons déjà dit des grands inconvénients qui résultèrent de l'emploi d'une méthode si peu propre pour instruire ceux qui n'ont point encore d'expérience ; il nous suffira d'observer que dès lors toute l'instruction fut réduite à des notions générales, associées à des termes abstraits, auxquels les jeunes gens ne purent jamais attacher aucun sens bien déterminé, et dont ils durent dès là même faire le plus souvent des applica-

ons faùsses, lorsqu'ils voulurent s'aviser de aisonner à l'imitation de leurs maîtres.

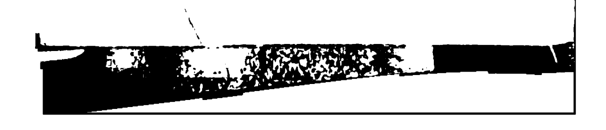
Les enfants raisonnant mal pour l'ordinaire ›ar une suite nécessaire de cette méthode, on lit, et il passa en maxime, *qu'ils sont incapables le raisonnement*, et de toutes les opérations intellectuelles dont l'exercice est nécessaire pour acquérir *la connaissance des choses;* d'où l'on conclut qu'il fallait laisser à leur jugement le temps de se former et mûrir par lui-même et, en attendant, *se borner à exercer leur mémoire sur des mots*, des langues étrangères, et tout ce qui peut s'apprendre par cœur. Telle fut et telle est encore l'erreur généralement répandue; erreur destructive de toute bonne éducation intellectuelle. De là sont résultés les abus suivants, dominants encore dans tous les collèges :

1° *On se donne beaucoup de peine pour apprendre des mots aux enfants, et peu ou point pour les instruire des choses; par là on charge leur mémoire de mots qui sont pour eux vides de sens*, puisqu'ils ne sauraient y attacher aucune valeur déterminée, pendant qu'ils n'ont pas acquis auparavant la connaissance des objets ou des faits que ces mots sont destinés à exprimer : cela est surtout frappant lorsqu'il s'agit des mots qui expriment des objets non sensibles, idéaux et abstraits.

2° *On les occupe sans cesse de grammaire*, dont les idées et les expressions abstraites et métaphysiques sont *inintelligibles pour eux*, *et on*

ne pense point à leur faire connaître les choses qui seraient à leur portée, ce monde qu'ils habitent, cette terre qui les soutient, les productions qui les nourrissent, les animaux qui les servent, les hommes qui s'emploient à satisfaire leurs besoins, les métiers et les arts industrieux dont ils retirent tant d'usages, les événements qui ont produit tant de révolutions chez les peuples, et autres objets d'un intérêt général, qu'il est honteux d'ignorer, et dont il faut absolument instruire les enfants, si l'on ne veut les exposer au risque de les ignorer pour toujours et de jouer toute leur vie le triste rôle de pédants, hérissés d'une science stérile, et destitués de l'expérience qui est la base de toutes les sciences vraies et utiles.

3° *On néglige de les instruire de leur langue maternelle*, quoiqu'elle soit proprement la seule dont ils soient capables d'acquérir une connaissance un peu exacte, à mesure qu'ils avancent dans la connaissance des choses ; la seule qu'ils puissent apprendre facilement par l'usage, et se rendre familière par l'habitude : et avant qu'ils soient en état d'exprimer dans cette langue les choses les plus communes de la vie, *on les applique à l'étude d'une langue étrangère, ancienne et morte*, et qu'il leur est même impossible d'étudier régulièrement, ni d'entendre, sans le secours d'une connaissance assez exacte et approfondie de leur propre langue. La raison de ce que je dis ici est toute simple. Quand on apprend



par l'usage sa langue maternelle, on est dans le cas de lier sans cesse immédiatement les mots avec les idées ou les objets; mais dès qu'on étudie une langue étrangère, on est contraint, par une suite naturelle de la constitution de l'esprit humain, d'en lier les mots immédiatement avec les mots correspondants de sa propre langue; et cela demande nécessairement qu'on connaisse auparavant bien ceux-ci, qu'on en ait même l'usage très familier pour les rappeler promptement au besoin et sans équivoque sur leur véritable valeur. Comment d'ailleurs bien saisir le mécanisme, le génie, les idiotismes d'une langue étrangère quelconque, si l'on n'est en état d'en faire un parallèle continuel avec la sienne propre, pour en marquer les analogies ainsi que les différences, et en rapprocher les tableaux?

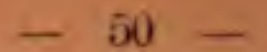
4° *Quelle est encore cette langue étrangère à laquelle on croit qu'il est si essentiel d'appliquer les enfants* dès leur entrée dans les collèges? C'est une langue riche, sans doute, intéressante par son énergie et ses beautés, que le monde savant a adoptée de préférence depuis bien des siècles; mais c'est aussi une langue des plus difficiles par sa composition très compliquée, par la multitude prodigieuse de ses tours et de ses idiotismes, et par le peu d'analogie qu'elle a avec la nôtre pour la construction. Bien des gens pensent comme moi, qu'il vaudrait beaucoup mieux commencer l'instruction par la *langue grecque*, non moins riche, non moins belle que la langue

latine, mais beaucoup plus simple dans ments, plus régulière dans sa forma naturelle dans sa marche, ou du m aisée à saisir pour nous et qui est a instructive dans son éthymologie, pu rejaillit les plus grandes lumières sur latine et toutes celles qui en sont déri quelles les jeunes gens dès là même draient avec beaucoup plus de facil avaient auparavant étudié un peu à fon gue à laquelle elles doivent principalem naissance.

5° Si du moins on leur apprenait *latine* à peu près comme ils apprennent gue maternelle, par l'usage et l'habitu sure qu'on les pousse dans la connaiss choses ; si du moins, pour les en instr suivait quelque méthode véritablement taire, à leur portée, et qui n'eût rien tant : mais que fait-on au contraire ? Av aient aucune idée quelconque de cett avant qu'ils aient jamais ouï parler du p meux qui en a fait usage ; avant qu'ils a prendre aucun intérêt ni goût, *on leur les mains un assez gros livre appelé Déc* et les premières tâches qu'ils ont à appr cœur dans ce livre, ce sont les *cas*, *n génitif*, *datif*, *accusatif*, *vocatif* et *ablati genres*, *masculin*, *féminin* et *neutre*, et le *singulier* et *pluriel ;* viennent ensuite *substantifs* de diverses déclinaisons, de

des *pronoms,* des *adjectifs, positifs, comparatifs, superlatifs ;* après cela succèdent des verbes avec leurs *temps, présent, futur, prétérit, imparfait, parfait, plus que parfait,* et avec leurs *modes, indicatif, impératif, optatif, infinitif, participes,* sans oublier les *supins* et les *gérondifs,* et des *formes* qui les distinguent en verbes *actifs, passifs, déponents, neutres, impersonnels ;* tout cela est suivi de légendes de *particules* sans fin, *adverbes,* etc.

Ces *termes-là* ont sans doute un sens, et peuvent être employés utilement entre gens qui les comprennent, mais ce sont des termes d'art qui ne peuvent être entendus sans être définis, et leur définition n'est pas si aisée à saisir, puisqu'elle embrasse nécessairement des notions de métaphysique et de grammaire générale, notions abstraites, composées, et même assez compliquées, dont les enfants sont absolument incapables. Tout cet appareil de *déclinaison* se réduit donc pour eux à des mots vides de sens, qu'ils ne sauraient apprendre que par cœur, comme pur objet de mémoire, où le jugement n'a point de part, et qui ne leur présentant de là qu'obscurité et difficulté, sans aucun intérêt, ne peuvent que leur inspirer, dès le début, un dégoût complet pour l'étude de toutes les langues et de toutes les sciences, ou devenir pour eux une source intarissable de fausses idées dont les influences pourront leur être funestes pour le reste de leurs jours.



Que n'aurais-je pas encore à dire su
livre qu'on met entre les mains des
Grammaire, où il semble qu'on se
multiplier les règles pour avoir occasi
ser les exceptions?

6° A ces deux livres on en joint *d*
plus volumineux encore, appelés *Dic*
l'un *latin-français*, l'autre *français-la*
mots sont rangés par ordre alphabétiq
dire, sans aucun ordre naturel et da
horrible confusion. A chaque mot lati
premier, répondent cinq ou six mots
à chaque mot français, dans le second,
cinq ou six mots latins; il faut que l'
prenne à y chercher les mots de l'une
tre langue, et qu'il se forme à l'art
lequel, d'entre les cinq ou six mots
mérite la préférence, comme répondan
à l'énergie de celui dont le sens doit ê
et voici à quoi il doit appliquer l'usage
veilleux talent :

Avant qu'il ait encore acquis aucun
sance de la langue latine, et pendant
encore que bégayer son français, on l
les *fragments d'auteurs latins* pour
version, et dans cet exercice, il faut
que ce qu'il sait de sa déclinaison, sou
qu'il suive les règles qu'on ne lui a pc
apprises, et toujours qu'il cherche dar
tionnaire latin-français la signification
mot; sur toutes choses, qu'il tombe pı

sur la signification qui convient le mieux au mot considéré dans sa liaison actuelle avec les autres mots de la phrase. S'il est ridicule d'exiger d'un enfant ce qu'il lui est impossible d'exécuter avec quelque succès, on peut dire qu'il n'est rien de plus absurde que ce procédé d'instruction ; il faut cependant en excepter le suivant qui l'est beaucoup plus encore.

A peine l'enfant est-il entré dans sa grammaire, qu'on lui prescrit des *morceaux en français* pour les *traduire en latin*, langue qu'il ignore encore presque entièrement ; et il faut que dans cet exercice, appelé *thème*, il applique des règles qui sont autant de principes abstraits, inintelligibles pour lui ; qu'il en suppose ou soupçonne d'autres dont on ne lui a point encore parlé, enfin qu'il cherche chaque mot français dans le dictionnaire pour y trouver les mots latins correspondants et choisir encore entre ceux-ci le plus convenable, quoiqu'il ne les connaisse pas plus l'un que l'autre et qu'ils soient tous parfaitement indifférents à ses yeux, sauf le premier en rang, qui, parce qu'il le dispense de lire les autres, est ordinairement celui auquel l'écolier donne la préférence.

Pour faire une traduction quelconque d'une langue dans une autre, il faut entendre très bien toutes les deux, et principalement celle dans laquelle on traduit ; il faut de plus avoir le jugement très exercé, et le goût formé jusqu'à la délicatesse ; car on demande non seulement la correction grammaticale, mais encore une tournure

qui soit dans le génie de la langue où l'on écrit, sans altérer en rien la pensée telle qu'elle est conçue et exprimée dans l'autre langue. Or rien n'est plus difficile à exécuter; l'expérience le prouve, puisqu'il n'est rien de si rare que les bonnes traductions et les bons traducteurs. On me dira sans doute qu'on n'exige point des enfants une traduction portée à ce point de perfection, et on ne leur demande autre chose qu'une correction grammaticale ; à cela je réponds qu'il vaudrait mieux ne leur rien demander du tout et les dispenser entièrement d'un exercice qui n'aboutit qu'à leur donner l'idée la plus fausse du génie de la langue latine, à les accoutumer à des tours absolument étrangers et barbares, les mettre dans l'impuissance de jamais bien composer ni parler dans cette langue, et même de jamais sentir les vraies beautés des auteurs anciens, qui l'ont élevée au plus haut point de perfection.

7° On fait *expliquer* aux enfants des *auteurs latins* qui se sont fait une loi de rassembler tout ce que leur langue a pu fournir d'expressions nobles, élégantes, recherchées, abstraites, sublimes, pendant que ces enfants ignorent encore leur propre langue, ou que leur connaissance ne s'étend guère au-delà des expressions les plus ordinaires du ressort de la vie commune : et, ce qui est le comble de l'absurdité, on leur fait lire des auteurs qui ont écrit sur des sujets relevés et profonds, et qui en ont dit des choses qu'ils

ne sauraient comprendre quand même ils les liraient exprimées dans leur propre langue maternelle. Et lorsque dans la lecture de ces auteurs il se rencontre certaines choses pour eux toutes nouvelles, inconnues ou obscures et inintelligibles, on ne s'attache que peu ou point à les leur expliquer et à les leur faire bien comprendre; car il faudrait employer à cela un temps pris sur celui qu'on est chargé de donner à l'étude de la langue, et même à des tâches prescrites, ce qui mettrait les maîtres dans l'impossibilité absolue de les remplir. On s'occupe bien moins encore à faire sentir les beautés de la langue ou celles qui sont propres aux auteurs; il faudrait encore plus de temps, et cela serait même beaucoup plus difficile, pour ne pas dire impossible, vis-à-vis de jeunes gens qui ne connaissent pas même leur propre langue, et qui manquent encore de toutes lumières qui seraient nécessaires pour bien saisir les observations qu'on pourrait leur présenter. Si on leur fait expliquer des auteurs en vers, on se borne à leur donner une légère idée du mécanisme de la poésie, de la prosodie, scansion, etc., mais on ne s'arrête guère à ce qui en fait le fonds, à ce qui caractérise essentiellement le style poétique et qui le distingue de la prose, ni à faire observer ces tournures que le poète peut adopter dans son art, mais que le génie de la langue ne souffre pas lorsqu'il s'agit du discours ordinaire; d'où il arrive naturellement que les écoliers, lorsqu'ils

composent leur thème, ajustent à leu
phrases absolument poétiques, que les
teurs en prose ne se sont jamais perm

8° Quand on a parcouru, suivant
thode, quelques auteurs latins en pr
vers, avec quelques livres destinés à e
l'intelligence, en y entremêlant quelqu
grammaire grecque et d'interprétation
grecs, suivant une méthode non moi
tueuse que celle qui règle la marche
enfin le temps vient où l'on veut donne
ciples quelques principes de *Rhétoriq*
ces principes sont tous fondés ou sur
de logique et de métaphysique dont ils
cune connaissance, ou sur ceux de la g
générale qui leur est encore plus inco
sur la théorie du langage dont les jeu
n'ont jamais ouï parler, ou sur les prin
doivent décider de ce qu'on appelle b
gant, et de ce qui est du ressort du b
principes également ignorés : et cette
que elle-même, à en juger par les livres
sur cet objet à l'usage des collèges, n'es
rapsodie de termes vagues, barbares, di
définir et à entendre, de règles génér
traites, peu déterminées, d'une applicati
cile, et même très peu utile, le tout
avec l'appareil d'une synthèse obscure,
trouve tout excepté l'essentiel, je veux
bondance des exemples, et des exemp
choisis.

9° Après qu'on a ainsi appliqué les jeunes gens à l'étude des mots, et qu'on les a poussés jusques à les mettre en état d'expliquer grammaticalement et servilement quelques auteurs, et de composer quelques thèmes ou parler en mauvais latin, après qu'on les a occupés presque uniquement de cet objet pendant huit années de leur jeunesse, depuis l'âge de sept à huit ans jusques à quinze, le temps de la vie le plus précieux et dont on pourrait tirer le plus grand parti dans un plan bien ordonné d'éducation intellectuelle, enfin on trouve qu'à cette époque leur jugement doit s'être de lui-même et naturellement assez formé et mûri pour pouvoir être exercé à son tour, et qu'après avoir bien repu la mémoire de mots, il est temps de nourrir aussi l'*intelligence* de la *connaissance des choses*.

Ici s'ouvre le vaste champ de *Philosophie;* il est impossible de le faire parcourir en entier aux jeunes gens; il faut choisir entre les diverses parties celles qui offrent le plus d'intérêt. Rien de plus intéressant que la *Physique;* mais pour faire cette étude avec fruit, il faudrait qu'elle eût été précédée de celle de l'histoire naturelle, de la connaissance historique de ce globe, de ses diverses parties, des éléments, des phénomènes de la nature, en général des faits que la physique s'occupe à expliquer : tout cela jusques ici est ignoré de ceux à qui on veut enseigner cette science. Celle-ci ne peut encore être traitée exactement et d'une manière lumineuse, sans le

secours des mathématiques au moins élémentaires ; mais on ne s'est point occupé de tous ces préparatifs. A quoi faut-il donc se résumer? à des principes généraux, exposés par la synthèse ; mais ce n'est point synthétiquement que la physique devrait être enseignée à des novices qui ignorent encore tous les faits.

Il faut apprendre aux jeunes gens à penser : la *Logique* est nécessaire pour développer leur jugement; mais pour comprendre les règles de l'art qui doivent diriger l'usage de l'instrument de la pensée, il faudrait connaître un peu cet instrument, l'âme humaine; il faudrait être initié dans l'analyse de ses facultés ; il faudrait un peu connaître l'homme et ce qui le distingue des autres espèces ; il faudrait avoir quelque teinture de son histoire, de la marche qu'il a suivie pour s'élever en connaissances, pour se former des idées des choses, et s'approprier des signes, enfin du parti qu'il a su tirer de la société pour devenir ce qu'il est ; en un mot, il faudrait connaître jusques à un certain point l'*Anthropologie*, qui seule peut répandre un vrai jour sur toutes les sciences qui se rapportent à l'homme ; mais tout cela est encore profondément ignoré de ceux auxquels il s'agit d'enseigner l'art qui peut diriger l'homme dans la connaissance du vrai.

J'en dis autant de la *Morale*, cette science si importante : comment serait-il possible de l'enseigner convenablement à des jeunes gens qui connaissent encore ni l'homme, ni sa posi-



tion, ni ses relations, ni rien de tout ce que la morale présuppose.

A quoi donc les maîtres sont-ils réduits dans leurs *instructions philosophiques?* A passer sur les faits, qu'ils n'ont pas le temps de détailler et développer à des jeunes gens qui les ignorent, ou à les alléguer purement et simplement comme suffisamment éclaircis, prouvés et connus, quoiqu'ils ne le soient point du tout pour ceux qu'ils enseignent, et pour l'ordinaire à en venir tout droit aux résultats, aux principes généraux, aux notions et aux formules abstraites, que les jeunes gens ne sauraient comprendre comme il faut, qu'ils prennent le plus souvent tout de travers, où ils ne voient qu'obscurité et embarras, et qui enfin, par l'impuissance où ils sont d'en faire aucune application réfléchie ni juste, deviennent nécessairement pour eux une source intarissable d'idées fausses, de préjugés, d'entêtement; d'où il ne peut résulter qu'une fausse manière de voir, d'observer, de raisonner, et le plus grand obstacle au développement de leur esprit.

On ne manquera pas de dire encore que *ces éléments des sciences*, comme l'étude des mots, *servent du moins à exercer la mémoire des jeunes gens,* en attendant que leur jugement soit plus formé, et qu'ils soient en état de les digérer, de les examiner de nouveau et les convertir en principes lumineux. A cela je réponds que si l'on veut exercer la mémoire des jeunes gens d'une manière profitable à leur esprit, il ne faut

jamais en séparer l'intelligence des choses et l'usage de la réflexion, qui seule peut répandre sur nos connaissances la vérité, l'ordre et la clarté, d'où elles tirent tout ce qu'elles ont d'intéressant et d'utile. A quoi en effet leur servirait-il d'apprendre par cœur des choses qu'ils ne comprennent point ? Après les avoir fidèlement répétées d'après leur maître, ils n'en seront pas plus instruits ; ils ne sauront proprement rien que des mots, et ce qu'ils auront pu apprendre, ils l'auront bientôt oublié, parce qu'ils n'en auront senti ni l'utilité, ni la liaison avec la chaine des connaissances humaines. Veut-on orner leur esprit de connaissances réelles et durables, qu'on se garde de rien inculquer dans leur mémoire qu'ils ne l'aient auparavant bien compris, c'est-à-dire, qu'ils aient fait usage de leur réflexion, pour en bien saisir les idées selon leur ordre et leur connexion naturelle, ensorte que ces idées se trouvant ainsi liées l'une à l'autre dans leur esprit, ils n'en laissent jamais échapper le fil, et qu'elles suffisent toujours à se rappeler mutuellement l'une l'autre dans toutes les occasions ; mais je m'aperçois que je suppose dans cette réponse que *les jeunes gens, même les enfants, ne sont pas entièrement dépourvus de réflexion et de la faculté de raisonner*. Or c'est précisément ce qui est en question. Ceux qui veulent réduire toute l'éducation intellectuelle des enfants à leur faire apprendre des mots, se fondent sur ce qu'ils sont incapables d'autre chose. C'est là le grand point

entre nous. Nous allons donc détruire cette funeste opinion, et une fois détruite, nous établirons le principe opposé, c'est qu'il faut *apprendre aux enfants les choses avant les mots*, ou du moins *ne leur apprendre les mots qu'à mesure qu'ils avancent dans la connaissance des choses.*

CHAPITRE II

Principes les plus généraux qui devraient servir de base à une éducation intellectuelle véritablement utile pour étendre et pour perfectionner l'intelligence des enfants.

Les enfants, dit-on, et on le pose pour principe dans l'éducation intellectuelle, *sont incapables de raisonner*, et dès là même de toutes les opérations nécessaires pour *acquérir la connaissance des choses.*

Les enfants, j'en conviens, ne savent pas développer un raisonnement par les expressions dont nous nous servons, et sous une forme régulière dont on ne les a point encore instruits ; mais s'ensuit-il de là qu'ils ne raisonnent point? C'est ce qu'on pourrait dire si c'était l'*énoncé*

qui constituât l'essence du raisonnement; mais l'énoncé suppose au contraire celui-ci préalablement tout formé dans l'esprit. Les enfants peuvent donc être en défaut par rapport à l'énoncé, et néanmoins raisonner mentalement, et nous devons supposer qu'ils ont raisonné toutes les fois que nous remarquons chez eux quelque idée qu'ils n'ont pu acquérir qu'en raisonnant.

Quoiqu'en analysant les facultés et les opérations de l'âme nous semblions admettre une sorte de succession dans leur développement, il ne faut pas cependant entendre cela comme si nous supposions que l'homme sent et acquiert des perceptions longtemps avant que de juger, et qu'il juge longtemps avant que de raisonner. Non, toutes les opérations de l'âme se déploient chez l'homme dès que ses sens commencent à s'exercer et se développer. Dès qu'il a des perceptions, il les rapproche et les compare, et de là naissent aussitôt des jugements et des raisonnements. Ainsi les enfants peuvent saisir des rapports entre leurs idées, et dès là tirer des conséquences comme les hommes faits. Mais il est des objets idéaux, abstraits, non sensibles, dont les notions, qui en supposent une foule d'autres, sont très difficiles à saisir, et sur lesquels on ne peut raisonner qu'en s'appuyant sur certains principes généraux; les enfants sont, sans doute, incapables de raisonner sur ces objets, comme nous le sommes nous-mêmes de raisonner sur les choses que nous ignorons; mais en faut-il conclure que

les enfants sont incapables de raisonner sur les choses qui sont à leur portée, qui tombent sous les sens, qu'ils peuvent comparer, dont ils peuvent saisir les rapports.

Peut-on douter que les enfants ne raisonnent, quand on voit qu'ils jugent assez sainement à l'œil des corps, de leur grandeur, figure, distance, selon leurs diverses positions ? Ils ont acquis ces idées premièrement par le toucher ; ensuite le tact est devenu chez eux en quelque sorte le maître des autres sens, par le moyen des comparaisons qu'ils ont faites des rapports de celui-là avec les rapports de ceux-ci, pour redresser les uns par les autres ; ce qui leur a appris à juger par les yeux, c'est-à-dire, par la lumière et les couleurs des objets, des autres qualités de ceux-ci.

Peut-on douter encore que les enfants ne raisonnent, quand on voit qu'ils entendent si bien la valeur des signes du *langage d'action*, lorsqu'il s'agit de faire connaître leurs pensées, leurs désirs ou leurs craintes, de demander les secours qui leur sont nécessaires, de s'assurer des dispositions où les autres sont à leur égard ? Sans doute que la nature leur a donné les premiers éléments de ce langage dans ces mouvements, ces gestes, ces cris, ces sons mal articulés, qui sont l'expression naturelle de leurs sentiments : mais pour acquérir des idées précises de la valeur de ces expressions, lorsqu'ils les emploient, ou lorsque leurs parents en font usage pour se

faire entendre d'eux, il a fallu nécessairement qu'ils aient fait plusieurs observations, en divers cas, sur ce qui se passait chez eux, et sur ce qui se passait chez les autres, plusieurs comparaisons de situations et de circonstances, et qu'ils aient raisonné d'après un sentiment confus de la loi d'analogie, sans laquelle il ne saurait exister aucun langage intelligible.

Sans le raisonnement encore, il serait impossible à des enfants, lorsqu'ils entendent prononcer un son, à l'occasion de quelque chose qu'ils témoignent désirer, de comprendre que ce son est le signe ou le nom de la chose même, et qu'ils peuvent le substituer dans la suite à leur geste; il serait impossible qu'ils s'instruisissent, avec autant de facilité qu'ils le font, de la valeur des mots et des noms qui servent à désigner les objets, et surtout qu'ils saisissent d'eux-mêmes des analogies grammaticales assez difficiles, qu'ils en formassent de leur chef, comme ils le font, par des dérivations et des compositions, souvent plus naturelles que celles que l'usage fournit; comme, par exemple, quand on leur entend dire *à le pain* pour *au pain*, *déprochez-moi* pour *éloignez-moi*, etc., et en général qu'ils montrassent sur ce point une sagacité très frappante, qui prouve, lors même qu'ils s'écartent de l'usage, qu'ils ont très bien raisonné d'après les règles de langage qu'ils se sont formées à eux-mêmes.

Qu'on suive encore les enfants dans leurs discours sur les choses ou les personnes, leurs

conversations entre eux, leurs disputes, leurs jeux, les lois qu'ils s'imposent et les applications qu'ils en font, partout on trouvera qu'ils raisonnent tout comme nous, et le plus souvent avec autant de justesse, du moins lorsqu'il s'agit d'objets sensibles, les seuls actuellement qui leur offrent quelque intérêt.

Ce n'est point en effet la succession des années qui produit chez eux la faculté de raisonner, elle y existe dès qu'ils ont des idées et qu'ils les comparent; l'âge ne produit d'autre effet que de tenir en garde contre la précipitation, qui est le défaut commun aux enfants lorqu'ils raisonnent, et de présenter aux hommes faits d'autres objets pour exercer le raisonnement, et leur fournir des moyens plus multipliés et plus propres à le développer.

Ainsi tout ce qu'on dit par abstraction sur l'analyse et le développement successif des facultés de l'âme humaine, ne suppose point que les enfants soient incapables d'aucune opération intellectuelle liée à l'usage de la raison ; une telle supposition serait démentie par l'expérience. Dès que l'homme commence à sentir ses besoins avec une sorte de réflexion, il éprouve des désirs, et les idées des objets qui le flattent entrent dans son âme, il s'y rend attentif, il les compare et en saisit les rapports ; il juge et il raisonne à sa manière : toutes ses facultés se développent à la fois pour composer successivement sa pensée ; et il peut exercer tout aussi bien son intelligence

pour concevoir les choses, que sa mémoire pour en retenir les noms.

Il est vrai que ses *facultés* sont encore *bornées* à un *petit nombre d'objets,* parce qu'il n'a pas eu le temps de voir, d'observer, d'écouter, de rassembler beaucoup de matériaux de connaissances; il est vrai qu'elles sont encore *faibles* faute d'exercice et d'habitude, ce grand ressort de l'activité et surtout de l'intelligence.

Mais il en est à cet égard de l'être pensant chez l'homme comme de l'être qui végète, ou de l'être animal; comme celui-ci il est dans le cas de *croître* et de se *fortifier;* il est même constitué de manière à prendre son accroissement et augmenter en forces à mesure que les organes du corps se développent et deviennent plus vigoureux : et c'est précisément ce qui nous conduit au *premier et grand principe de l'éducation intellectuelle,* c'est qu'*au lieu de contrarier l'esprit humain dans sa constitution et sa marche naturelle, il ne faut faire autre chose que seconder les efforts de la nature, et qu'on doit s'y prendre pour aider au développement de l'âme des enfants de la même manière qu'on s'y prend communément dans leur éducation physique pour aider au développement et à l'accroissement de leur corps.*

Trois choses sont estimées nécessaires pour produire ce dernier effet : 1° *une nourriture salutaire et proportionnelle* à leur constitution et à leur degré actuel de forces; 2° *un exercice mo-*

déré qui soutienne leur activité, et loin de l'épuiser, l'augmente; 3° *une habitude* d'exécuter leurs divers mouvements avec facilité et promptitude, sans contracter aucun mauvais pli ni travers, ni s'exposer à aucun danger.

On peut appliquer ces mêmes principes à *l'éducation intellectuelle.*

L'esprit des enfants ne peut jamais croître et se fortifier, si on ne leur donne une *nourriture convenable*, bien choisie, bien préparée, et telle qu'il la faut actuellement pour être proportionnée à leurs forces; qu'on éloigne d'eux tout ce qui est faux, exagéré, merveilleux, hors de toute vraisemblance, et qui n'aboutit qu'à les mettre hors d'état de goûter le vrai et de le reconnaître; qu'on en éloigne non seulement ce qui leur serait nuisible, mais encore ce qui leur serait inutile, et qu'on se borne à leur présenter uniquement ce qui peut leur être utile, et ce dont on peut leur faire sentir l'utilité, ou pour le moment ou pour la suite; sans quoi ils prendront bien vite du dégoût pour la nourriture qu'on offre à leur âme; ce dégoût s'étendra bientôt à toute occupation de l'esprit, qui ne leur paraîtra plus qu'une peine en pure perte; sur toutes choses qu'on évite avec soin de leur rien proposer qui ne soit actuellement à leur portée; aucun objet au-dessus de leur compréhension, aucune notion abstraite dont les éléments et la formation surpassent leur conception; aucun mot auquel ils ne puissent attacher l'idée déterminée que ce mot

doit rappeler; aucun terme abstrait, scientifique, qui ne peut jamais être par rapport à eux qu'un mot vide de sens.

Mais à la bonne nourriture il faut joindre 2° *l'exercice* nécessaire pour soutenir l'activité de leur âme et aider au développement de ses facultés; sans cela cette âme demeurerait toujours passive et dans l'inaction : mue uniquement par les impressions étrangères, elle resterait toute sa vie comme endormie et enveloppée dans le corps, sans sortir jamais de son engourdissement. Mais il faut un exercice *modéré,* qui n'ait rien d'accablant, ce qui serait peut-être pire encore que l'inertie, puisqu'il n'aboutirait qu'à épuiser les forces et émousser l'activité; un exercice qui sente le moins que possible la gêne et le travail, ou dont le travail soit toujours soutenu par une sorte d'agrément, par la variété des objets, et surtout par la distribution alternative entre les diverses facultés de l'âme, dont aucune ne doit être exercée seule à la continue, puisqu'elles ont toutes le même besoin d'être exercées, et que la diversité d'occupations, en diminuant les efforts, augmente l'activité générale de toutes.

Il faut joindre enfin l'*habitude* de déployer ses facultés, sur tous les divers objets, avec *facilité* et *promptitude,* mais en même temps sans confusion; rien de plus essentiel que l'habitude dans toutes les affaires de la vie, mais surtout lorsqu'il s'agit de démêler le vrai au travers des

apparences qui le déguisent ou des nuages qui le dérobent.

Tels sont les moyens généraux que l'on doit employer dans l'*éducation intellectuelle* pour fortifier l'intelligence des enfants et leur aider dans le développement de la pensée.

Rien de plus important même que de leur apprendre à distinguer de bonne heure par eux-mêmes la bonne nourriture de la mauvaise, à connaître les facultés dont l'exercice est nécessaire à la perfection de leur âme, et de quelle manière ils doivent se fortifier dans l'habitude de les exercer.

De ces principes généraux que nous venons de poser, résultent les conséquences les plus importantes par rapport à l'éducation intellectuelle.

Quand on observe *que les enfants raisonnent pour l'ordinaire mal* dans les leçons qu'on leur donne, *qu'on attribue donc cela non à leur impuissance naturelle de raisonner juste, mais uniquement à la méthode qu'on emploie dans l'instruction* pour les faire raisonner, ou aux *objets* mêmes sur lesquels on veut qu'ils exercent leur raisonnement avant qu'ils aient pu en concevoir aucune idée nette et distincte.

Est-il surprenant qu'il leur arrive si souvent de raisonner mal, quand on les force à une marche directement opposée à celle que les hommes ont suivie dans tous les temps pour s'instruire, à celle que la nature a tracée elle-même aux en-

fants, et à laquell
plus bas âge ; quan
connaissances hum
celui que les hom
pour les acquérir,
ont acquises eux-
quelque sorte renve
faits et d'observatio
on leur présente po
définitions abstraite
ne sont que des exp
sances qu'ils n'ont
conséquent *des ass*
inintelligibles pour
comme impossible
juste.

Si l'on veut *amen*
raisonner avec jus
par *réformer la mé*
ques ici pour les ins
esprit à la gêne par
quelles ils ne sont
les embarrasser dar
à laquelle ils n'ont
ture, entraves dont
jour de s'affranchir
forts et de perte d
seule route qui peu ... -nais-
sances solides ; au li ... -ra, dis-je, *qu'on s'en*
tienne dans les instructions qu'on leur donne, à
la marche qu'ils suivent déjà naturellement lors-

qu'ils veulent s'instruire par eux-mêmes de diverses choses, et qu'ils continueraient encore de suivre, si on les abandonnait à leur pente naturelle dans l'exercice habituel de leurs facultés.

Qu'on s'attache seulement â leur faire remarquer, d'une manière plus claire et plus distincte, comment ils se sont conduits tout seuls et quels procédés ils ont employés jusques alors pour s'instruire, en *observant* les objets qui tombaient sous leurs sens, en prenant note de leurs propriétés, qualités, effets, etc., en les *comparant* pour saisir leurs ressemblances et leurs différences, leurs divers rapports, et tirant de là des *résultats* pour étendre et perfectionner leurs connaissances.

Qu'on cherche à leur faire comprendre comment ils ont pu par cette marche parvenir à des connaissances sûres, lorsqu'ils ont été attentifs à suivre certaines règles, et prendre certaines précautions; mais aussi comment il leur est arrivé souvent de tomber dans l'erreur, faute de bien observer et de procéder régulièrement, selon l'ordre naturel du développement de la pensée et de leurs facultés intellectuelles.

Qu'on leur indique avec soin de quelle manière ils doivent s'y prendre dans la suite pour rendre leurs observations plus exactes, leurs procédés plus réguliers, et parvenir à des résultats plus sûrs et plus lumineux, à l'aide desquels ils puissent rectifier les connaissances qu'ils ont déjà

acquises et en étendre de plus en plus le cercle et les fruits précieux.

Enfin que toutes les instructions aboutissent à leur faire comprendre d'un côté comment, en suivant la marche que la nature leur a tracée, ils ont pu parvenir à concevoir ce qu'ils savent déjà, et, de l'autre, avec quelle facilité ils pourront encore, sans changer de méthode, faire chaque jour de nouveaux progrès, s'ils veulent s'assujettir à certaines règles, et persévérer dans l'exercice habituel et régulier de leurs facultés.

Instruits une fois de cette méthode, des avantages qu'elle procure, et des précautions qu'elle exige, que les maîtres aient *grand soin, dans les leçons qu'ils leur donnent, de ne jamais la perdre de vue.* Sur quelque sujet qu'on veuille les instruire, qu'on commence toujours par leur faire rendre compte de ce qu'ils peuvent déjà avoir appris par eux-mêmes, sans autre maître que les organes de leurs sens, l'observation, l'expérience, une réflexion toute simple et à leur portée; après cela qu'on s'applique à rectifier les idées qu'ils ont pu se former, et les résultats qu'ils ont pu en tirer naturellement et de leur propre chef; qu'en tournant leur attention tantôt sur les objets, et tantôt sur eux-mêmes, on leur aide à se former de leurs propres observations, combinées avec celles qu'on leur présente, des idées nettes et distinctes des choses, pour les conduire de là à des résultats sûrs et lumineux et des connaissances solides.

Sur toutes choses, que, dans l'instruction, on cherche à *réveiller continuellement leur réflexion et leur activité, et les tenir sans cesse en haleine pour qu'ils conçoivent et apprennent les choses en quelque sorte d'eux-mêmes et par un exercice habituel de leurs facultés,* puisque c'est là pour eux le vrai et l'unique moyen de les bien savoir et de se mettre en état de se les rappeler au besoin promptement et sans effort. *Que du moins ils soient eux-mêmes toujours acteurs principaux dans toutes les opérations auxquelles on les invite* pour les élever de quelque connaissance acquise à une connaissance nouvelle; que, lorsqu'ils se montrent pour cela actifs et empressés, on se borne uniquement à soutenir leurs efforts pour surmonter les difficultés qui se présentent, à leur fournir certaines ouvertures qu'ils ne sauraient trouver par eux-mêmes, à éclaircir et lever certains doutes, à leur tendre une main secourable pour affermir, et s'il est possible, accélérer leurs pas dans la carrière qu'ils courent.

Enfin, en leur montrant comment ils doivent procéder pour s'élever ainsi par degrés aux diverses connaissances humaines, qu'on s'attache sans cesse à leur faire comprendre que la méthode qu'on leur recommande est exactement la même que les hommes ont constamment suivie dans tous les temps pour s'instruire, et qu'elle répond aussi à l'ordre d'instruction que la nature nous a marqué et prescrit par la liaison qu'elle

a mise elle-même entre les objets qui nous environnent et les facultés dont elle nous a enrichis pour atteindre à leur connaissance.

.Que tous ces principes soient une fois introduits et adoptés dans l'éducation, on ne tardera pas à se convaincre que les *enfants sont susceptibles de raisonnement, qu'on peut exercer de très bonne heure leur intelligence, et qu'ils pourraient recevoir une éducation intellectuelle,* dont les progrès et les avantages seraient bien supérieurs à ceux qu'on peut espérer de la méthode presque universellement établie.

Mais, dira-t-on, *une marche aussi lente et aussi tardive que celle que les hommes ont suivie pour s'instruire, pourrait-elle servir de règle et de modèle dans l'éducation des enfants qui ne dure que quelques années?* Une difficulté aussi spécieuse mérite bien une réponse; la voici :

Les hommes des temps primitifs, uniquement occupés de leurs besoins et des objets sensibles, restèrent pendant fort longtemps dépourvus de connaissances sur les objets non sensibles, entre autres sur eux-mêmes, sur leur âme, sur l'origine et le développement de ses facultés, sur la manière d'en diriger les opérations; ils furent dès là même hors d'état d'employer l'instrument de la pensée avec cette facilité, cette promptitude, cette régularité qui sont indispensables pour faire des progrès rapides en connaissances; ils ignorèrent toutes ces méthodes ingénieuses et abrégées par lesquelles on met à profit les ressour-

ces de l'art pour suppléer aux forces naturelles de l'âme, à peu près comme on supplée à celles du corps par le secours des machines ; ils furent ainsi pendant bien longtemps privés de tous ces moyens industrieux que les hommes trouvèrent dans la suite pour étendre le cercle de leurs pensées, donner de la promptitude à leurs opérations, et accélérer leurs progrès dans la carrière des sciences.

Avec si peu de lumières primitives, et moins encore de secours pour en acquérir, il n'est point surprenant que les premiers hommes n'aient fait que des progrès très lents et même bien peu de chemin dans cette carrière pendant plusieurs siècles. Cette lenteur ne fut donc point proprement un vice inhérent ou essentiellement attaché à la marche qu'ils suivirent, mais plutôt l'effet des circonstances de leur position et de leur manque de ressources, et il n'est pas douteux que des hommes placés dans des circonstances plus favorables ne puissent, en suivant la même route, faire des progrès infiniment plus rapides.

Veut-on donc adopter cette *marche dans l'éducation intellectuelle des jeunes gens, sans tomber dans la lenteur des premiers hommes,* qu'on prenne soin de les munir des lumières et des secours qui ont manqué à ceux-ci ; qu'on leur fasse connaître de bonne heure l'instrument de la pensée, leur âme, ses facultés, ses opérations, la manière de les exercer, le besoin indispensable qu'ils ont d'en faire un usage habituel et ré-

gulier qui les mette en état d'acquérir par eux-mêmes des lumières et d'étendre leurs connaissances.

Qu'on fixe particulièrement leur attention sur ce qui s'est passé chez eux quand ils ont exercé leurs facultés, en leur faisant remarquer les occasions où ils les ont exercées avec succès, et celles où l'exercice a été défectueux et les a conduits à l'erreur. Et sans recourir encore à des règles abstraites qu'ils ne sauraient bien comprendre, qu'on s'occupe principalement à tirer de leur propre expérience des instructions sur la manière dont ils doivent procéder pour saisir et suivre toujours habituellement le vrai fil des connaissances humaines, et assurer par là le succès de leurs opérations et de leurs recherches.

Qu'on s'applique sur toutes choses à *réveiller leur curiosité et leur activité pour s'instruire par eux-mêmes, et par un exercice régulier de leurs facultés,* qui, en fortifiant leur esprit, l'encourage à faire chaque jour de nouveaux efforts pour se perfectionner; pour cet effet, que tout ce qu'on présente successivement à leur attention, ne leur offre point l'idée de labeur et de peine, mais toujours *quelque intérêt,* quelque *agrément* qui les excite; qu'on s'attache principalement à ce qui est le plus *généralement utile*, ensuite à ce qui peut être *particulièrement le plus utile* à ceux qu'on dirige, selon leur âge, leur état ou la vocation à laquelle on les destine, en *distinguant* toujours ce qui est *fin et but* d'avec ce qui doit

lui être subordonné comme *moyen et instrument,* et en insistant le plus souvent sur ce qu'on envisage comme le plus important et qui mérite le plus d'être inculqué à différentes reprises et sous différents points de vue.

Avec cette *marche d'instruction,* toujours *naturelle et uniforme,* puisqu'on y suit l'ordre même de la génération et du développement de la pensée, et, s'il faut ainsi dire, l'échelle des connaissances humaines dressée par la nature elle-même, *toujours lumineuse*, puisque, lorsqu'il s'agit de pousser les enfants à quelque connaissance nouvelle, on ne suppose jamais chez eux des idées qu'ils n'aient point encore pu acquérir, avec cette marche dès là même *aisée*, *facile et intéressante*, si une fois on peut la leur rendre familière et habituelle, on parviendra à les mettre en état d'apprendre en peu de temps, soit par eux-mêmes, soit avec le secours d'une direction prudente et habile, une multitude de choses utiles que les hommes n'ont pu découvrir qu'à la longue et après bien des siècles d'observations et de recherches.

Mais qu'on ne perde jamais ici de vue cette maxime importante de l'*éducation intellectuelle*, c'est que *son succès ne dépend point du nombre des connaissances*, *et moins encore du nombre des mots qu'on introduit de gré ou de force dans le cerveau des enfants*, *de l'étendue de la tâche ou du cercle d'objets qu'on leur fait parcourir dans un espace de temps déterminé*, *mais unique-*

ment du goût qu'on leur inspire pour exercer leurs facultés, de l'habitude qu'on leur fait prendre de bonne heure de les exercer avec facilité et *promptitude,* mais surtout des soins qu'on se donne pour assurer leurs premiers pas dans le développement de ces facultés, et les mettre ainsi en état de se former sur les divers objets des idées nettes, exactes, liées entre elles avec ordre, dont ils puissent se rendre maîtres pour les parcourir sans effort, et s'arrêter à leur gré sur chacune d'elles, en y fixant particulièrement leur attention.

Le *but* des *études* en effet n'est pas que les jeunes gens, au sortir de l'institution, possèdent toutes les sciences, tous les arts, et toutes les langues ; cela serait même absolument impossible : mais qu'ils aient au moins rassemblé de bons matériaux de connaissances, et surtout qu'ils aient acquis l'art précieux de les mettre en œuvre utilement à mesure que leur esprit se développe et prend des forces nouvelles; du moins faut-il que l'éducation ait été telle que lorsqu'ils entrent dans le monde pour y exercer une vocation, ils n'aient pas à se plaindre que leurs instituteurs les ont écartés, dès les premiers commencements, de la bonne voie, et les ont mis dans la nécessité de reprendre leurs études dès les premiers fondements; qu'enfin ils puissent, sans aucun danger ni perte de temps, continuer à bâtir sur les fondements une fois posés, et à suivre pendant le reste de leur vie la

marche naturelle et uniforme à laquelle ils auront été dressés et habitués dès l'enfance. Occupons-nous à présent à déterminer plus précisément et en détail quelle est cette *marche* qu'on devrait suivre dans l'*éducation* des enfants à les prendre au *premier âge*.

CHAPITRE III

Autres principes déduits des précédents pour régler la marche qu'on devrait suivre dans l'éducation des enfants, à les prendre au premier âge.

La meilleure marche serait, sans doute, celle qui réglerait l'ordre des études de manière que chacune fût précédée de celles qu'elle suppose déjà faites, et qui doivent lui servir de préparatif; une marche où la succession des connaissances serait telle que ce que chacune ajouterait à la précédente fût si simple que les enfants le saisissent sans effort et en quelque sorte d'eux-mêmes; une marche où la correspondance d'une idée à l'autre fût si sensible qu'ils ne pussent jamais en perdre le fil, qu'à chaque pas ils fussent toujours en état de se rendre compte à eux-

mêmes de leurs progrès ; et de savoir d'où ils sont partis, où ils en sont, et où ils vont ; d'où résulterait une sorte d'impossibilité d'oublier ce qu'ils auraient appris, ou une facilité extrême à le retrouver, par une suite de la liaison indissoluble établie entre les divers objets de leurs connaissances.

Or cette marche demande manifestement qu'on *commence l'institution* des enfants *par les objets à portée des facultés* qu'ils peuvent le mieux exercer dans cet âge tendre, et qu'on *fasse succéder les autres dans une progression qui réponde au perfectionnement successif des autres facultés*, à mesure qu'ils croissent et se fortifient, soit pour le corps, soit pour l'esprit.

Avant l'institution, les enfants n'ont que peu ou point d'expérience : ils ne sont pas encore susceptibles d'une attention assez soutenue pour observer et comparer exactement les objets; *ils* n'ont pas même assez d'objets présents à l'esprit pour faire un nombre un peu étendu de comparaisons, ni l'esprit assez exercé pour bien saisir tout à la fois tous les détails sans lesquels on ne saurait faire des comparaisons justes ; ils sont donc actuellement peu capables de s'élever aux notions abstraites et aux principes généraux, qui ne sont que l'expression abrégée ou le résultat d'idées de détail rapprochées et comparées. Tous les instituteurs conviennent aussi qu'ils ne peuvent rien mettre à la portée des enfants qu'autant qu'ils le rapprochent des sens, de l'obser-

vation et de l'expérience, et que ce n'est qu'à force d'exemples sensibles et réitérés, et non sans beaucoup de peine, qu'ils parviennent à leur donner quelque notion, et encore bien légère et imparfaite, de tout ce qui tient aux maximes générales, tant dans la spéculation que dans la pratique.

A quoi donc faut-il borner la première instruction ? — *Aux objets d'observation et d'expérience ;* les seuls qui soient à la portée des enfants, et sans la connaissance desquels toute instruction ultérieure serait inutile pour étendre et perfectionner leur intelligence.

Les enfants ont des *sens* bien organisés pour voir, pour entendre, pour saisir et observer les choses sensibles, leurs propriétés, qualités, effets, leurs différences et leurs ressemblances; ils ont de la *mémoire* et de l'*imagination* pour se retracer ce qu'ils ont vu, entendu, observé; ils peuvent aussi combiner les idées sensibles pour en former des idées individuelles ; ils sont même en état de ranger les objets individuels sous certaines *classes* distinctes, et de reconnaître à quelle classe chaque objet appartient ; ils sont enfin capables de *réfléchir* sur tout ce qui est à la portée de leurs *sens* pour en acquérir une certaine connaissance.

Telles sont aussi les *facultés* qu'il faut d'abord exercer chez eux, et les *objets* qu'il convient de leur présenter. Il ne s'agit que d'en mettre sous leurs yeux autant qu'il se peut, de les leur faire

observer plus exactement qu'ils ne le feraient par eux-mêmes, de les leur montrer à différentes reprises, et sous différentes faces, pour leur en faire bien saisir les propriétés, qualités, effets, différences, ressemblances, jusques à ce qu'ils s'en soient formés des idées assez justes et nettes pour les classifier, et reconnaître la classe à laquelle chacun doit être rapporté. Il ne s'agit, en un mot, que d'enrichir leur *mémoire* de *faits* intéressants, qui, rassemblés avec choix et avec ordre, puissent servir de fondement et de matériaux pour construire dans la suite l'édifice de leurs connaissances.

Ainsi tout se réduit à leur donner pour *premier maître* l'*expérience*, qui a instruit les hommes dans tous les temps, qui est et qui sera toujours le seul moyen de les former; car comment les hommes se forment-ils et deviennent-ils habiles? Ce n'est qu'à force de voir, d'entendre, d'observer, d'imiter. Qui sont ceux qui montrent le plus d'habileté en tout genre, le plus de génie et de goût? Ce sont toujours ceux qui ont le plus vu, le plus observé, qui ont eu le bonheur de trouver les meilleurs modèles, qui se sont le plus appliqués à réfléchir sur tout ce qui se présentait à leur attention.

De là je tire ce *premier principe* pour servir de règle fondamentale à l'*éducation intellectuelle;* c'est *qu'il faut présenter aux enfants les faits avant les résultats, les idées de détail avant les générales, qu'il faut les arrêter sur les objets sen-*

sibles avant de les élever aux non sensibles et les conduire toujours graduellement du simple au plus composé.

J'y joins une seconde règle non moins importante et liée à cette maxime fondamentale, qu'il ne faut apprendre aux enfants que ce qu'ils peuvent comprendre, c'est qu'on ne doit *leur faire connaître et apprendre les mots qu'autant qu'on peut en même temps leur expliquer nettement le sens de ces mots et les choses qu'ils signifient, ni avancer leurs progrès dans le langage que dans la même proportion que leur connaissance des objets et des faits se développe, s'étend et se perfectionne;* marche qui répond exactement à celle que la nature a prescrite aux hommes, et qu'ils ont suivie dans tous les temps.

Il en résulte encore cette troisième règle aussi essentielle que les précédentes, c'est que dans la première éducation des enfants on doit *se borner absolument à les instruire dans leur langue maternelle,* puisque c'est la seule qu'ils puissent bien apprendre actuellement, à mesure qu'ils avancent dans la connaissance des choses, et qu'ils ne sauraient en apprendre aucune autre, comme il faut, qu'ils ne sachent premièrement bien celle-là, comme nous l'avons déjà montré au chapitre premier.

Mais dans les instructions qu'on leur donne sur cette langue maternelle, on doit mettre de côté tous les principes de grammaire et de rhétorique qui supposent des notions abstraites, une

réflexion profonde, un raisonnement exercé, dont les enfants sont incapables, et s'en tenir pour le coup aux idées les plus simples qui peuvent être à leur portée, à *l'usage, l'exercice* et *l'habitude*, qui doivent leur tenir lieu de règles, comme ils en tiennent à toutes les personnes du monde qui parlent assez bien, sans avoir jamais été initiées dans aucun art du discours.

Mais il faut inculquer avec soin et de très bonne heure cette maxime aux enfants, c'est que le langage étant uniquement destiné au développement et à la communication de la pensée, on ne saurait en faire un abus plus ridicule que celui de parler sans attacher aucun sens aux expressions qu'on emploie, c'est-à-dire sans se comprendre soi-même, rien dès là même de plus important dans l'éducation intellectuelle que de veiller continuellement à ce que les enfants *n'emploient aucun mot sans y attacher un sens bien déterminé*, et qu'ils ne prennent pas, comme cela n'arrive que trop souvent, la mauvaise habitude de babiller sans sujet et sans accompagner la parole d'aucune pensée proprement dite : par là on les accoutumera à bien choisir leurs expressions pour les approprier à chaque objet, à s'énoncer avec exactitude et justesse, et on parviendra même à les initier peu à peu dans les tours, les images, les beautés de leur langue, qu'on prendra la peine de leur faire observer dans les bons auteurs dès qu'ils seront en état d'en entreprendre la lecture.

Ces principes une fois posés, entrons dans quelque détail sur la *graduation qu'exigerait le cours des études* pour qu'elles formassent par leur enchaînure et leur correspondance un ensemble assorti aux vues qu'on doit raisonnablement se proposer dans l'instruction des enfants.

CHAPITRE IV

Application des principes précédents au détail d'une marche graduelle dans le cours des premières opérations de l'éducation intellectuelle, qui ont rapport à l'instruction dans la connaissance des faits.

Dès que les enfants commencent à distinguer les objets et à articuler des sons, il faut *mettre sous leurs yeux tous les objets qui peuvent les intéresser,* et leur laisser d'abord une sorte de liberté par rapport aux sons qu'ils emploient pour exprimer ces objets, ainsi que leurs sensations et leurs désirs; il faut les abandonner ici jusques à un certain point à l'impulsion de la nature qui est actuellement le principal maître qui puisse les diriger dans le choix des signes.

Mais dès aussitôt qu'ils prennent assez de conception pour saisir par l'usage les expressions du langage, et se les rendre familières par l'habitude, dès qu'ils commencent à comprendre jusques à un certain point les discours des autres, et à pouvoir les imiter, dès lors on doit sans délai *substituer à leur vocabulaire enfantin celui de leur langue maternelle,* en les accoutumant à exprimer les choses comme les autres les expriment ; il faut surtout veiller de bonne heure à ce qu'ils n'altèrent pas les mots du langage par une *prononciation négligée ;* ce qu'on ne leur permet que trop souvent, quoiqu'on ne puisse ignorer combien il est difficile de corriger ce défaut lorsqu'on l'a laissé dégénérer en habitude.

Quand à force d'usage et d'habitude les enfants sont enfin parvenus à étendre leur *vocabulaire* à tout ce qui est du *ressort* de la vie commune, et à s'exprimer d'une manière intelligible, ce qui n'arrive guère avant l'âge de six ou sept ans, je crois que c'est alors le temps de leur *apprendre à lire.*

Lorsqu'on réfléchit à toute la combinaison des mouvements nécessaires pour former la parole et à toutes les difficultés qui semblent accompagner l'apprentissage dans l'art de parler, on est surpris que les enfants puissent, en si peu de temps, y faire d'aussi grands progrès. Mais la surprise cesse quand on considère que c'est la nature qui leur sert ici principalement de guide,

et qu'ils font aisément tout ce qui se fait naturellement, quelque compliqué qu'il soit, surtout lorsque le besoin est plus pressant et sensible.

Il n'en est pas de même de la *lecture* dont les enfants sentent beaucoup moins la nécessité, qui leur offre une suite d'opérations fort compliquées, et où la nature n'a que peu ou point de part ; ils répugnent pour la plupart à un apprentissage dont ils aperçoivent d'abord toutes les difficultés et les longueurs. Mais j'estime que ces difficultés et ces longueurs rebutantes viennent principalement de deux causes, auxquelles on pourrait aisément remédier : la première c'est qu'on apprend à lire aux enfants avant qu'ils sachent parler, c'est-à-dire, exprimer d'une manière intelligible tout ce qui a rapport à la vie commune ; la seconde c'est qu'on emploie pour cela une multitudes d'opérations aussi fastidieuses qu'inutiles, qu'on les exerce sur un nombre effrayant de mots sans valeur pour eux, qu'ils n'ont jamais eu, et qu'ils n'auront peut-être jamais occasion de prononcer. Qu'on n'apprenne à lire aux enfants qu'après qu'ils auront appris à bien parler ; qu'on ne les exerce que sur des mots intelligibles pour eux, sur des livres dont ils puissent comprendre toutes les expressions, et qui aient pour eux quelque chose d'attrayant, j'ose répondre qu'ils apprendront à lire sans répugnance, sans effort et en très peu de temps.

On aidera aux progrès de la *lecture*, en y joi-

gnant l'*écriture* avec un peu de *dessin*, qui peut leur être extrêmement utile pour la suite de leurs études. Aucun art plus essentiel et d'une utilité plus universelle que celui de l'*écriture* ; il est bien fâcheux que dans ces derniers temps on en ait rendu l'apprentissage si long et dispendieux, par une foule d'opérations aussi minutieuses que superflues.

On aura soin en même temps de fournir sans cesse aux enfants de nouvelles occasions d'étendre leurs idées et leur nomenclature, de les exercer dans la bonne *prononciation* et dans l'*orthographe*, autant qu'on peut le faire par l'usage ; on y joindra les premières notions des *nombres*, la connaissance du *livret* et des *opérations fondamentales* sur des nombres peu compliqués ; avec cela on aura fait, à mon avis, tout ce qu'il convient de faire dans la première institution jusqu'à l'âge de huit ou neuf ans.

Voyons ce qu'on pourrait faire dès lors jusques à douze ou treize ans.

Il ne s'agirait encore ni de généraliser ni de raisonner sur des principes abstraits ; il ne faut à cet âge que voir beaucoup, revoir souvent pour se familiariser avec les *objets* et les *faits*, étendre ses *connaissances historiques* qui seules donnent l'*expérience*, et enrichir à mesure son *vocabulaire*.

De tous les objets, ceux qui se présentent aux enfants les premiers et avec le plus d'intérêt, ce sont les *objets* de la *nature*, et tout ce qui est

du ressort de l'*histoire naturelle* ; étude qui est d'une si grande utilité pour la vie, pour les sciences et les arts, et qui est le plus à la portée des enfants, puisqu'elle ne demande principalement que des sens et de la mémoire.

Qu'on commence donc par les mettre à portée de voir et d'observer tous les objets que peut offrir leur sol natal; qu'on les promène fréquemment dans les jardins, les prairies, les champs, les vignobles, les forêts, les montagnes, et qu'on leur apprenne à connaître et à distinguer les différentes productions *végétales*, arbres, arbustes, plantes, fruits, légumes, graines, fleurs qui se présentent sous leurs pas, en s'attachant principalement à celles qui sont le plus généralement connues par leur utilité pour les animaux et les hommes ; qu'on les familiarise avec leurs figures, leurs couleurs, leurs principales propriétés et usages, leurs différentes cultures, tous leurs caractères distinctifs et leurs noms dans la langue maternelle, et même dans le *jargon* du pays.

On leur présentera de même tout ce que le pays fournit en fait d'animaux, quadrupèdes, reptiles, poissons, coquillages, oiseaux, insectes, en leur faisant remarquer leurs différentes parties, la différente structure de leurs membres, de leurs organes, et ce qu'on pourra leur faire comprendre de la convenance de tout cela avec leur destination, leur genre de demeure et de nourriture, et l'instinct qui est propre à leur

espèce ; on y joindra toujours à mesure la *nomenclature* correspondante.

On ne négligera pas non plus les *fossiles*, minéraux, pierres, pétrifications et autres substances que la terre renferme dans son sein ; on leur en mettra sous les yeux des échantillons, en leur en faisant observer les caractères distinctifs ; on leur en indiquera les noms avec les principaux usages qu'on en tire et les lieux où on les trouve. Ce qui, dans les trois règnes échappe à la simple vue, pourrait être mis à la portée de leurs yeux, à l'aide du *microscope*.

Il serait bien à souhaiter qu'on pût donner aux enfants quelque connaissance des productions étrangères, surtout de celles qui sont les plus renommées par leur rareté ou leur utilité, et comme objets de commerce. Il faudrait pour cela qu'on prît soin d'établir partout où l'on cultive les lettres des collections ou *cabinets d'histoire naturelle* qui renfermassent les principales productions, soit du pays, soit de l'étranger, distribuées et arrangées dans un certain ordre, à la portée des enfants ; rien ne contribuerait autant à rendre leurs connaissances sur ce point plus nettes, plus exactes et plus étendues.

A ce moyen, trop dispendieux et trop difficile même à introduire en certains lieux, on pourrait, sans grande dépense, suppléer par des *livres de dessins, d'estampes*, qui représenteraient les objets aussi exactement que possible, en y joignant des descriptions claires, exactes, sans être trop

longues ; ce qui servirait à donner aux enfants des idées suffisantes de ce qu'ils n'auraient pas pu voir en nature, et à leur retracer plus souvent ce qu'ils auraient eu occasion de voir. Ces livres existent déjà dans la langue allemande, il ne s'agirait que d'en faire des traductions en français, en perfectionnant les figures souvent trop grossièrement dessinées.

Après avoir vu et revu plusieurs fois tous ces objets, et en avoir bien saisi les différences et les ressemblances, les enfants sentiraient bientôt la nécessité de les classifier; ils comprendraient aisément les classifications qu'on leur présenterait, pourvu qu'elles fussent fort simples et ne supposassent aucune connaissance systématique profonde ; ils pourraient même en former sur leurs propres idées, et rien encore ne contribuerait autant à étendre leurs connaissances et enrichir leur vocabulaire.

Des objets de détail que ce globe renferme, on pourrait les conduire tout de suite à la considération *du globe entier,* en leur faisant distinguer sur quelque *sphère* ou *mappemonde*, qu'il faudrait construire exprès pour cela, ses principales parties, les continents, les mers, les archipels, les îles, les golfes, les isthmes, les détroits, les grands fleuves avec leurs cours, les lacs, les chaînes de montagnes, les volcans, les terres cultivées et incultes, les grandes forêts, les déserts, etc. et autres objets de ce genre qui appartiennent à ce qu'on appelle la *géographie physique.*

Dans le même temps on les élèverait au magnifique spectacle des cieux pour leur apprendre à distinguer les constellations et les étoiles principales, par leur position, leur éclat et leurs noms, à reconnaître les planètes, avec leurs changements de position, relativement aux étoiles fixes, et l'espace du ciel où ces mouvements s'exécutent. On leur ferait voir, à l'aide du télescope, ces planètes avec leurs satellites ; on leur ferait observer surtout la *lune* avec son mouvement autour de la terre, et ses diverses phases ; on les rendrait attentifs aux changements de position du soleil relativement à la terre, et on leur donnerait une idée des deux mouvements de celle-ci autour d'elle-même et autour du soleil, d'où naissent la révolution des jours et des nuits, des saisons et des années.

Cela conduirait naturellement à leur enseigner comment les rapports sensibles de la terre avec le ciel ont été mis à profit pour diviser le temps et pour fixer la position et la distance des lieux sur notre globe ; ce qui servirait à leur donner les premières notions élémentaires de la *sphère* ; mais en tout ceci il faudrait se borner à ce qu'on peut mettre à la portée des enfants, à l'aide des sens, de l'imagination, et des premières opérations de l'arithmétique ; il faudrait encore quelque livre élémentaire plus simple que nos traités ordinaires de la sphère, qui supposent trop de onnaissancesc astronomiques.

A l'histoire des objets, on pourrait faire succé-

der immédiatement celle des *faits* de la *nature,* c'est-à-dire, des *phénomènes naturels*, tels qu'ils se présentent aux sens, dont les enfants peuvent s'instruire par leurs propres yeux, ou à l'aide de quelque instrument, de quelque expérience simple et commune, ou de quelque description accompagnée de figures dessinées, et qu'ils peuvent, avec la plus légère réflexion, concevoir aussi bien que les personnes d'un âge plus avancé. Tels sont, par exemple, les divers météores ignés, aqueux, aériens, l'aurore, l'arc-en-ciel, les parhélies, les feux follets, aurores boréales, etc., la foudre, la grêle, l'orage, les vents, la neige, le givre, la glace, etc., les expériences sur l'air, le magnétisme, l'électricité, le prisme et les couleurs, les sons, etc. et je ne sais combien d'autres aussi frappants et sensibles. Il ne s'agirait ici que d'une *physique purement historique,* où les faits seraient exposés sans remonter encore aux causes, ni aux grandes lois de la nature qui servent à les expliquer.

A mesure qu'on leur présenterait *les objets et les faits* de la nature avec leur destination et leurs usages, on ne laisserait échapper aucune occasion de les élever au premier Auteur de toutes ces merveilles, et de leur inspirer une juste admiration pour sa puissance, sa sagesse, sa bonté, ainsi que les sentiments de reconnaissance et d'amour qu'ils doivent à ce bon Père qui les conserve et les nourrit, objets que tous les enfants saisissent avec la plus grande facilité.

Sur tous les divers objets de connaissance dont on vient de parler, on trouverait d'excellents matériaux dans une foule d'ouvrages publiés en diverses langues ; mais nous manquons encore d'un livre élémentaire où tous ces matériaux seraient présentés sous une forme plus simple, plus abrégée, plus méthodique, plus à la portée des enfants.

Instruits une fois des divers objets et des faits de la nature, il faudrait encore faire connaître aux enfants les *faits* ou pratiques des *arts;* j'entends les *opérations* diverses que les hommes ont imaginées, introduites et successivement perfectionnées, à mesure que leurs connaissances se sont étendues avec leurs goûts, dans ce que nous avons appelé les *arts et les sciences ;* objets si intéressants qu'il n'est permis à aucun homme dont l'éducation a été cultivée, de les ignorer. Il ne s'agirait pas avec les enfants de suivre ces opérations dans tous leurs détails, mais seulement d'en mettre sous leurs yeux les principales, les plus frappantes, en les conduisant dans tous les lieux où l'on exerce les divers *métiers* ou *fabriques,* de leur montrer les *outils et instruments* qu'on a inventés pour suppléer aux forces de l'homme, épargner son temps et sa peine, tant ceux qui sont communs à diverses professions que ceux qui sont particuliers à chacune d'elles, en leur en faisant observer la construction et l'usage ; il faudrait leur faire connaître toutes les *machines* qui sont employées

dans toutes les sociétés, pour seconder les travaux de l'homme, faciliter ses procédés, préparer les matériaux qu'il emploie, leur donner la forme requise, en général toutes les *découvertes et inventions* faites en différents temps pour le bien de l'humanité, et pour étendre ses connaissances et ses ressources ; à quoi on pourrait même joindre les *instruments* de *physique* et de *mathématiques* de la construction la plus simple et de l'usage le plus commun.

Il serait bien à souhaiter qu'on eût partout des cabinets fournis de modèles en petit de tous ces divers objets pour les montrer aux enfants, et leur faire connaître en ce genre ce qu'ils n'ont pas eu occasion de voir, ou leur retracer de temps à autre ce qu'ils ont déjà vu en original. On pourrait encore suppléer à cela par des *livres d'estampes* accompagnées de descriptions courtes et simples ; on en a en allemand, et on pourrait avoir quelque chose de très bon en français, si l'on se donnait la peine d'extraire un abrégé du grand ouvrage sur les arts ou de l'*Encyclopédie*.

Rien de plus absurde que le paradoxe avancé de nos jours, qu'il ne faut instruire les enfants que par leur propre expérience, comme s'il était impossible ou superflu d'y joindre l'expérience que fournit l'*histoire des faits humains*, c'est-à-dire, des principaux *événements* qui se sont succédés sur la terre, des *actions* des *peuples* ou des *particuliers* qu'on a jugé dignes d'être consi-

gnées dans la mémoire des hommes, ce qui est l'objet de *l'histoire* proprement dite. Il n'est point d'étude, lorsqu'elle est réduite à la simplicité historique, qui soit plus à la portée des enfants, plus propre à réveiller leur curiosité et à orner leur esprit de bons matériaux de connaissance. Il est d'autant plus nécessaire de les en occuper dans l'enfance que si l'on attendait plus tard, il serait beaucoup plus difficile d'inculquer dans leur mémoire tant de faits et de noms que l'histoire présente, comme peuvent l'attester tous ceux qui ont renvoyé cette étude à un âge plus avancé.

Je crois donc qu'on peut dès l'âge de dix ou onze ans associer cette étude aux précédentes, d'autant plus qu'elles peuvent même s'aider mutuellement. Mais avant que de l'entreprendre, il faut que les enfants aient déjà fait leur petit *cours élémentaire de géographie physique* et de *sphère*, et qu'ils commencent par un cours abrégé de *géographie politique,* où le globe soit considéré sous ses divisions en grandes *nations* ou *états*, avec leurs subdivisions en *provinces*, et où l'on ait soin d'insister sur les lieux les plus renommés par les événements qui s'y sont passés, les grands hommes qu'ils ont vu naître, ou pour leur fertilité, leurs productions, leur industrie, leur commerce, etc. J'ai dit que ce devait être un *abrégé*, tel qu'il le faut pour servir d'introduction à l'histoire, parce que je crois que l'étude même de l'histoire est le meilleur moyen

d'étendre et de perfectionner ses connaissances géographiques.

Dans cette étude d'histoire, il faudrait mettre de côté toute question *chronologique* et *critique* au-dessus de la portée des enfants et le plus souvent très peu intéressante pour eux, éloigner avec soin tout ce qui a l'air de conte et de récit fabuleux, qui n'aboutirait qu'à les repaître d'erreurs ou leur rendre tout le reste suspect ; il faudrait s'en tenir à une suite d'événements généralement admis comme vrais ou très vraisemblables, en les rapportant cependant à certaines dates, selon l'ordre *chronologique* le moins embarrassé, aussi exactement qu'il est possible, et que cela est nécessaire pour aider à la mémoire.

On n'entrerait pas dans un détail minutieux de circonstances ; les faits seraient présentés en abrégé et sous la forme la plus attrayante pour des enfants ; on s'attacherait plus à ce qu'on jugerait le plus important, le plus utile, ou qui fournirait les objets les plus intéressants d'observation et de réflexion sur l'humanité et sur le genre de vocation à laquelle les enfants peuvent être destinés ; on insisterait moins sur l'histoire *ancienne* que sur la *moderne*, plus sur celle de l'Europe que sur celle des autres parties du globe, plus encore sur l'histoire de la patrie et des pays circonvoisins que sur celle des nations plus éloignées ; on s'attacherait en particulier aux origines des inventions, découvertes, établissements utiles, aux hommes illustres par

des services importants rendus à l'humanité, aux exemples mémorables de vice et de vertu, de malheur ou de prospérité, et à tout ce qui pourrait inspirer aux enfants l'humanité et la bienfaisance.

Je ne voudrais pas qu'on chargeât les récits de trop de réflexions, mais qu'on s'en tînt à celles qui naîtraient naturellement des faits, et qui seraient propres à former l'esprit et le cœur des enfants, à fortifier en eux *l'instinct moral,* qui chez tous les hommes précède même l'usage de la réflexion, et qu'on fît ainsi servir l'étude de l'histoire à les accoutumer de bonne heure à détester tout ce qui est mal, à goûter tout ce qui est bien.

Pour faciliter cette partie de l'instruction, il faudrait encore avoir plusieurs petits livres abrégés, composés par des personnes aussi distinguées par leur discernement que par leur érudition, et qui continssent les faits avec les réflexions, en sorte que les enfants n'eussent à lire et les maîtres qu'à les interroger sur ce qu'ils auraient lu, ou le leur faire raconter d'eux-mêmes, ce qui leur apprendrait en même temps à lire avec fruit et à bien parler ; mais malheureusement nous n'avons encore en ce genre que des livres très imparfaits.

Parvenus à l'âge de douze ou treize ans, et munis d'un bon nombre de connaissances particulières, il serait temps d'élever les jeunes gens à des connaissances *générales*, à des objets *non*

sensibles, à des principes abstraits qui servent de base au raisonnement, et les accoutumer ainsi peu à peu à voir les choses de plus haut et plus en grand qu'ils ne l'ont fait jusques alors.

Les premières connaissances de ce genre qui paraissent être le plus à leur portée, sont celles des *grandeurs* ou des *mathématiques*, qu'ils comprendraient à coup sûr bien plus aisément que les abstractions grammaticales, puisque les sens, l'imagination et la mémoire concourent ici avec la réflexion pour faciliter l'intelligence des vérités les plus abstraites, et que ces vérités offrent d'ailleurs tant d'attraits et en elles-mêmes et par leur grande utilité pour les hommes. Point d'étude aussi plus propre à perfectionner l'esprit humain, puisqu'elle lui fait contracter l'habitude de combiner ses idées, de les comparer entre elles, de les lier et enchaîner l'une à l'autre, et qu'elle le force en quelque sorte à raisonner toujours juste, ou s'il vient à se tromper, lui fait reconnaître incessamment son erreur.

En supposant qu'on eût pris soin auparavant de former peu à peu les enfants aux opérations *arithmétiques* par une simple pratique, il faudrait à cette *époque* commencer par les élever à ces notions et ces principes généraux des *nombres*, qui servent à démontrer les fondements de ces opérations, leur développer celles-ci d'une manière raisonnée, et leur apprendre à les appliquer et en modifier les pratiques et les usages, selon le besoin et les circonstances.

Il s'agirait encore de leur faire concevoir d'une manière abstraite l'*étendue* avec ses dimensions, les diverses figures avec leurs rapports de quantité et leurs proportions, les diverses opérations qu'on emploie pour mesurer les lignes, les surfaces, les solides, tant sur le papier que sur le terrain, en joignant à chaque vérité sa démonstration et à chaque opération sa preuve ; ce qui supposerait encore la connaissance détaillée et raisonnée de tous les divers *instruments* nécessaires pour prendre et déterminer les mesures dans tous les cas ; il faudrait, en un mot, instruire les jeunes gens dans tout ce qui appartient à la *géométrie élémentaire, théorétique et pratique*, la *trigonométrie* et les *logarithmes,* avec les premiers éléments des *sections coniques* et de la science des *courbes*, autant qu'il en faudrait pour servir de préparation à l'étude de la *physique* proprement dite.

Car il serait temps aussi de mettre à profit les connaissances historiques qu'ils auraient acquises sur les objets sensibles pour les conduire aux résultats généraux, à la connaissance des *lois générales de la nature,* et des *causes* qui servent à expliquer les divers phénomènes naturels connus par des observations ou des expériences. Cette science qui constitue la *physique* proprement dite, demande nécessairement l'application des principes mathématiques qui servent à démontrer la liaison des causes avec leurs effets ; ainsi elle comprend sous elle ces diverses branches de

sciences qu'on appele *physico-mathématiques*.

Cette *théorie physique* deviendrait encore plus intéressante pour les jeunes gens lorsqu'on y joindrait les *expériences* et quelques opérations de *chimie*. Alors ils se trouveraient assez avancés pour recevoir des instructions plus approfondies sur les corps, leurs propriétés spécifiques, et ce qui a rapport à leur naissance, leur accroissement, leur développement, leur dépérissement et dissolution ; objets du ressort de la *physiologie*. Ce serait le moment aussi de leur donner quelque teinture d'*anatomie* du corps humain, et des principales maladies auxquelles il est sujet, avec les *médicaments* le plus communément en usage.

CHAPITRE V

Continuation de la marche graduelle qu'il faudrait suivre dans l'éducation intellectuelle pour cé qui regarde l'instruction des jeunes gens dans les sciences.

A l'aide de toutes leurs connaissances historiques et des progrès de leur réflexion et de leur jugement, on pourrait ensuite très facilement

élever les jeunes gens à la *connaissance génér*
de l'homme ou de l'*espèce humaine,* considé
comme distincte des autres espèces, et rele
sur elles par des caractères frappants de supér
rité ; science bien importante, qui devrait ser
d'introduction à toutes les études philosop
ques : car que peut-on savoir d'intéressant
ce genre si l'on ne commence par connaî
l'homme ? Les matériaux de cette science
trouvent dispersés dans une infinité d'écri
mais il n'existe encore aucun traité élémenta
qui les ait rassemblés sous une forme utile po
l'instruction. Nous en avons tracé une ébauc
dans la première partie de notre ouvrage man
crit sous le nom d'*Anthropologie* propreme
dite.

Après cela on pourrait promener les rega
des jeunes gens sur *l'espèce humaine,* considér
comme répandue ou dispersée sur la face de
terre sous différents corps de *sociétés,* et r
sembler tous les faits généraux qui ont rapp
à leurs premières origines et aux progrès qu'
les ont faits successivement dans la recherche
l'application des moyens propres à assurer le
conservation et augmenter leur bonheur.

Telle est la science importante dont il faudr
du moins apprendre aux jeunes gens les premie
éléments ; les matériaux en sont aussi répand
dans plusieurs excellents ouvrages moderne
mais personne jusqu'ici ne s'est avisé d'en co
poser un abrégé élémentaire qui pût servir

guide dans l'instruction sur des objets aussi intéressants ; nous en offrons une esquisse dans la seconde partie de notre ouvrage.

Parvenus à l'âge de quatorze ou quinze ans, et déjà familiarisés avec les objets *non sensibles*, il serait temps de fixer sérieusement l'attention des jeunes gens sur eux-mêmes et sur ce qui se passe dans leur intérieur, lorsqu'ils pensent, qu'ils jugent, qu'ils raisonnent, qu'ils se déterminent, qu'ils déploient leur activité. Il faudrait leur présenter une *analyse détaillée* et approfondie de leurs *facultés* et *opérations intellectuelles*, leur faire connaître à fond la marche naturelle de l'esprit humain, qui est celle même que les hommes ont suivie dans tous les temps pour s'instruire, les divers principes qui doivent servir de base aux différents genres de connaissances auxquelles ils peuvent atteindre, et les *règles* de *logique* et de *critique* qu'ils doivent suivre en conséquence pour arriver sur chaque objet au plus haut degré de certitude dont il est susceptible.

Mais en déduisant ces règles de la nature même des opérations de l'esprit humain, je voudrais qu'on en fît aussi à mesure une application immédiate. Rien ne serait plus propre à les leur faire bien concevoir que la lecture de quelque livre écrit avec une exactitude rigoureuse, dont on leur ferait bien observer et analyser toute la marche, ou des exercices de composi-

tion uniquement destinés à les former à une méthode régulière et exacte.

Nous avons de bons traités analytiques sur l'âme, des écrits excellents sur la logique et la critique, mais nous n'avons encore point de livre élémentaire qui réunisse ces divers objets qui ne peuvent guère être séparés dans l'instruction ; car comment présenter séparément la connaissance des facultés de l'âme et celle des règles qui doivent les diriger dans la recherche du vrai ? Nous avons donné là-dessus un essai dans la troisième partie de notre ouvrage.

Eclairés alors sur la nature même de l'instrument de la pensée et sur la manière de s'en servir, accoutumés par là à porter leur attention sur eux-mêmes et sur tout ce qui se passe en eux, lorsqu'ils exercent leurs facultés, les jeunes gens n'auront plus aucune peine à saisir le vrai art d'observer, et de tirer de leurs observations des résultats vrais et lumineux ; ils apprendront à bien penser, à juger sainement, à raisonner avec justesse, à parler avec correction, à suivre d'eux-mêmes et sans efforts, avec autant de rapidité que de succès, la marche que la nature a tracée elle-même aux hommes pour s'avancer de connaissances en connaissances.

A mesure que ces connaissances se multiplieront, qu'ils verront naître de leurs observations de nouvelles vérités ou de nouvelles règles, ils sentiront d'eux-mêmes la nécessité de les réduire

à des expressions abrégées, de les classifier, de les ranger avec ordre, pour pouvoir se les retracer et les appliquer avec plus de promptitude, et ils pourront d'eux-mêmes, chacun selon son génie, en faire une distribution méthodique en divers corps de *sciences*.

Après cela, on pourrait leur donner une connaissance plus approfondie de l'homme considéré du côté *moral*, de ses facultés morales et ses penchants moraux, des causes impulsives et finales qui le déterminent, de la fin à laquelle il doit tendre et des lois auxquelles il doit soumettre sa volonté ; autant d'objets relatifs à la morale et à la religion naturelle dont nous donnons un précis dans la quatrième partie de notre ouvrage.

CHAPITRE VI

Continuation de la marche graduelle pour ce qui concerne l'instruction des jeunes gens dans la connaissance des langues.

Après avoir ainsi dirigé les jeunes gens dans l'étude des choses les plus importantes, on pourrait les conduire à une *connaissance* plus *appro-*

fondie du *langage* pour servir, non seulement à les perfectionner dans l'usage de leur langue maternelle, mais encore à les introduire, lorsqu'ils en auront le goût ou que leur vocation pourrait l'exiger, dans l'*étude* des *langues étrangères*, qui pour lors deviendrait un excellent moyen pour étendre et développer chez eux la connaissance des choses mêmes.

Déjà instruits par les connaissances *anthropologiques* qu'ils auront acquises, de la marche graduelle que les hommes ont suivie dans leurs recherches et leurs découvertes, leurs lumières sur cet objet deviendront tout autrement nettes, étendues et satisfaisantes, si on en rapproche encore celles que peut fournir l'*histoire* et la *théorie* du *langage*, si l'on les fait remonter jusqu'aux premières *origines* et à ces éléments primitifs dont les hommes ont su si ingénieusement tirer parti pour l'étendre et le perfectionner, et pour former tant de *langues diverses*, dont les progrès ont suivi le même cours et le même sort que ceux des connaissances humaines chez les divers peuples.

Mais ici on s'attachera particulièrement à faire comprendre aux jeunes gens que c'est un préjugé très nuisible à l'étude des langues de supposer, comme on l'a toujours fait, qu'elles ne peuvent être apprises que séparément, comme si elles étaient absolument étrangères les unes aux autres, et on cherchera à les convaincre que, pour les étudier avec fruit, il faut nécessaire-

ment les rapprocher les unes des autres pour démêler leurs affinités et les ramener en quelque sorte toutes de front à leur origine commune.

Pour cet effet on prendra la peine de les initier dans le grand *art étymologique* jusqu'à les mettre en état de rassembler peu à peu, dans des espèces de tableaux toujours exposés à leurs yeux, les diverses familles des mots usités dans les différentes langues, et disposés selon leur ordre généalogique, afin d'acquérir par là des lumières suffisantes pour ramener les dérivés et les composés à leurs primitifs radicaux, et fixer les valeurs particulières de ceux-là par la connaissance de la valeur naturelle et nécessaire de ceux-ci, selon ce qui a été dit dans la première partie.

Ainsi on ne s'en tiendra pas aux principes généraux de cet art, mais on leur apprendra tout de suite à en faire usage, en leur aidant à se former une espèce de *vocabulaire étymologique,* ou, en prenant la langue grecque pour point de ralliement, on leur fera rapprocher les mots des diverses langues de cette langue ancienne, et en même temps de leur langue maternelle, et on les exercera à rassembler ainsi d'eux-mêmes tous les mots dont l'affinité est sensible pour les classer par grandes familles, rapportées dans de grands tableaux, chacune à son chef primitif.

Nous avons dressé dans notre septième partie

un échantillon d'un tel dictionnaire, qui pourrait servir de canevas et que les jeunes gens pourraient étendre et perfectionner d'eux-mêmes à mesure qu'ils étudieraient les diverses langues des nations policées ; méthode qui leur rendrait cette étude beaucoup plus facile, abrégée, intéressante et utile.

Il serait temps, après cela, de mettre à profit les connaissances qu'ils auraient acquises sur leurs opérations intellectuelles, dont le discours n'est qu'un continuel exercice, et sur la théorie du langage, pour les élever aux principes abstraits de la *grammaire générale* et *raisonnée*, si étroitement liée avec l'analyse de l'esprit humain et de laquelle sont dérivées toutes les grammaires particulières.

On aura soin de leur faire appliquer ces principes généraux, premièrement à leur propre langue et ensuite aux autres langues étrangères qu'ils voudraient apprendre, en leur faisant toujours observer ce qui est commun à toutes et ce en quoi elles diffèrent.

On les exercera aussi à des *analyses grammaticales* sur quelque livre correctement écrit dans leur propre langue, qui serviront à leur mieux inculquer la grammaire générale, celle de leur langue maternelle et même celle des langues étrangères qu'ils voudraient étudier par les comparaisons qu'ils pourront en faire avec la précédente. Nous n'avons encore aucun livre de grammaire générale sous la forme qui serait à désirer pour

l'institution ; la huitième partie de notre ouvrage en offre un léger essai, et on cherche à y mettre au jour un principe de la plus haute importance, c'est qu'une seule et même grammaire générale, dont tous les termes seraient pris dans la langue maternelle et toutes les règles appliquées à cette langue, pourrait servir, avec les plus légères additions, à l'étude de toutes les diverses langues, sans excepter les orientales, et fournir toutes les notions et expressions essentielles pour faire une exacte analyse grammaticale du discours, dans quelque langue qu'il puisse être énoncé ; principe dont on fournit la preuve dans divers échantillons d'analyse en grec, latin, hébreu, allemand, etc., qui démontrent également comment une seule méthode grammaticale pourrait tenir lieu de toutes celles qu'on a si inutilement multipliées.

Parvenus à l'âge de seize ou dix-sept ans, et instruits sur un très grand nombre d'objets, entre autres ceux qui ont rapport à la marche que les hommes ont suivie dans tous les temps pour s'instruire, connaissant l'histoire de la formation du langage et sa théorie, exercés dans l'art étymologique avec le secours du vocabulaire et par l'habitude d'analyser les mots pour en découvrir les affinités et la généalogie, initiés dans les principes de la grammaire générale et raisonnée ; munis ainsi de toutes les connaissances qui servent de préparatifs à l'étude des *langues*, j'ose garantir que ces jeunes gens pourront à la fin,

d'eux-mêmes et sans le secours des maîtres, ni même des diverses grammaires, s'appliquer tout de suite à la lecture des bons auteurs, premièrement des grecs et ensuite des latins, et se mettre en état de les comprendre et de les lire avec facilité, après quelque temps d'exercice.

Instruits en effet du fond commun aux diverses langues, ils pourront, en s'occupant de telle ou telle en particulier, remonter, par le moyen de l'étymologie, aux primitifs dont cette langue a tiré ses dérivés et ses composés et, en établissant clairement cette généalogie, pénétrer facilement dans leur signification dérivée et accessoire, sans perdre jamais le fil des signes et des pensées que ces signes doivent exprimer.

Ils ne seront plus arrêtés dans la lecture et l'intelligence des auteurs par aucun obstacle insurmontable, ni par l'analyse des mots, ni par leur réduction aux racines primitives, ni par leur signification originaire et dérivée, ni par les variétés de déclinaison, de conjugaison, de syntaxe ; du moins se trouveront-ils pourvus de tous les principes et les ouvertures nécessaires pour lever eux-mêmes des difficultés qui ne sont telles que pour ceux qui s'occupent de l'étude des langues avant d'avoir fait aucun préparatif pour en faciliter et assurer le succès.

Alors les jeunes gens liraient les *auteurs* en *langues étrangères* avec intelligence et, dès là même, avec intérêt et avec fruit ; ils saisiraient avec précision le sens et l'énergie des expres-

sions et des phrases, la justesse et la beauté des images, l'enchaînure délicate et ingénieuse des pensées, et tout ce que l'ensemble du discours peut offrir d'intéressant.

L'étude des diverses langues, et surtout des anciennes, la comparaison que les jeunes gens seraient en état de faire entre elles en les rapprochant pour en saisir les rapports et les différences, leur ouvriraient une source nouvelle d'instructions sur les choses mêmes et sur les divers objets des connaissances sans nombre dont l'espèce humaine est actuellement pourvue.

Ils se convaincraient alors pleinement de la correspondance intime qu'il y a toujours eu entre la série des pensées des hommes et celle des signes qu'ils ont employés pour les exprimer.

Ils trouveraient encore la confirmation authentique de tout ce qu'ils auraient auparavant appris sur l'*histoire générale de l'espèce humaine* et les progrès successifs des nations dans les arts et les sciences et sur tout ce qui a rapport à leur *civilisation;* il en serait de même de tout ce dont ils auraient déjà pu s'instruire touchant l'*analyse* des facultés de l'âme, l'origine et le développement de ses pensées. Tous ces objets importants reparaîtraient sensiblement sous leurs yeux dans le tableau que leur offrirait la théorie du *langage* considéré dans son origine et ses progrès.

De plus, chaque langue qu'ils étudieraient

leur offrirait, non comme à ceux qui ne so
pas initiés dans cette théorie, un assembla
bizarre de mots pris au hasard et arbitrair
ment, sans aucun rapport naturel avec les idé
et les choses, mais un vrai tableau des pensée
des procédés, des arts, des sciences, des usage
des mœurs, de la législation des peuples qui o
parlé ou qui parlent cette langue.

Dès lors la comparaison des langues ent
elles deviendrait à la lettre une comparaison de
nations même et de tout ce qu'elles peuve
offrir d'intéressant à l'observateur curieux pa
rapport à ces divers objets que nous venon
d'énoncer, et en rapprochant toutes les observa
tions que ce parallèle pourrait fournir, on déco
vrirait d'un côté la diversité qu'il y a eu entr
les nations dans leur façon de penser sur ce
mêmes objets, en raison de la diversité de leu
position, de leurs circonstances et de leurs pro
grès vers la civilisation, et de l'autre, leur uni
formité à certains égards et par rapport à cer
tains objets qui les ont tous frappés au mêm
degré et de la même manière; ce qui donnerai
les résultats les plus importants pour l'avance
ment des connaissances humaines.

Ainsi l'*étude des mots ou des langues, placé
dans l'ordre de l'institution après celle des choses*
répandrait le plus grand jour sur toutes les étu
des qui auraient précédé et fournirait les plu
grands secours pour toutes celles qui viendraien
encore à la suite.

Elle cesserait alors d'être regardée et traitée comme une affaire de pure mémoire, et en quelque sorte méchanique, et on l'envisagerait, ainsi qu'elle doit l'être, comme une étude vraiment philosophique et même des plus importantes, qui mettrait le couronnement à toutes les autres, en leur donnant des vues plus étendues et en mettant à portée d'en faire continuellement l'application.

Alors la mémoire ne serait plus la seule faculté mise en œuvre pour apprendre cette masse effrayante de mots qui ne peuvent que la surcharger lorsqu'elle en porte seule le fardeau ; mais toutes les facultés de l'âme seraient mises en jeu de concert; l'imagination s'exercerait à développer l'énergie des traits sous lesquels chaque mot retrace une peinture, elle lui donnerait de la vie et de la force ; le jugement s'occuperait à montrer le rapport de chaque mot avec d'autres mots déjà connus; le goût en ferait sentir la justesse et la précision.

L'étude des langues ne passerait plus pour une étude sèche, rebutante, fastidieuse, comme elle l'est effectivement selon la méthode ordinaire qui est aussi lente que pénible et embarrassée, on commencerait à y trouver de l'intérêt et de l'attrait, et la mémoire en serait infiniment moins fatiguée, parce que rien n'aide plus à cette faculté que l'exercice simultané du jugement et de la réflexion sur les objets dont on travaille à l'enrichir.

On apprendrait en très peu de temps une immensité de mots, et la connaissance qu'on en acquerrait ne s'échapperait point du souvenir comme celle que l'on acquiert en consultant un dictionnaire, qui n'est qu'une lumière instantanée, isolée, qui ne conduit à rien et ne sert ni à approfondir les langues ni à les lier entre elles.

En voilà plus qu'il n'en faut pour servir de réponse à cette objection sans cesse répétée, *une étude aussi désagréable que celle des langues n'est-elle pas ce qui convient le mieux dans un âge où les mots se gravent mieux que les choses* et où le dégoût des règles minutieuses se surmonte plus aisément, parce que la mémoire est dans toute sa force et que le cerveau possède toute la flexibilité dont il est susceptible ?

Tout se réduit ici à savoir s'il ne vaudrait pas mieux exercer le cerveau et la mémoire des enfants à retenir des choses intelligibles pour eux, faciles à saisir, agréables, d'une utilité générale et qui dure autant que la vie, que de l'occuper, comme l'on fait, à des choses au-dessus de leur portée, rebutantes par leurs difficultés, qu'ils ne peuvent apprendre que mal et sans utilité réelle, pendant que ces mêmes choses étudiées dans un âge plus avancé pourraient être apprises avec facilité, avec intérêt et avec le plus grand fruit.

Les jeunes gens qui seraient invités par goût ou appelés par état à étudier les langues *mortes*

et qui voudraient en tirer parti pour étendre leurs lumières, devraient commencer toujours par l'étude de la *langue grecque,* de toutes la plus propre à servir de point de ralliement pour toutes les langues anciennes et modernes, ainsi qu'il a été dit.

A l'aide de cette langue et de l'habitude d'analyse contractée en l'étudiant, les jeunes gens remonteraient beaucoup plus aisément aux mots radicaux des *langues d'orient* et en saisiraient même plus promptement et plus exactement le génie. Celles-ci cesseraient d'être la croix de ceux qui sont forcés de s'en occuper et qui ne les trouvent difficiles et rebutantes que parce qu'ils manquent des connaissances qui devraient en précéder l'étude. Ces langues deviendraient même attrayantes pour tous ceux qui aimeraient à approfondir les origines primitives des choses et des mots, des idées, des opinions, des usages, des mœurs, des arts et des sciences chez les anciens peuples policés.

L'étude de la *langue grecque* serait aussi sans contredit le meilleur de tous les préparatifs pour celle de la langue *latine*, qui en a tiré la plus grande partie de ses mots et qui a même avec celle-là un grand nombre de rapports grammaticaux par ses particules, ses formes et ses terminaisons.

Quelque difficile que soit l'étude de cette langue si riche en expressions et si variée dans ses tours, on ne laisserait pas de la faire avec

autant de facilité que d'intérêt, si l'on y était préparé par les connaissances nécessaires et surtout par la langue grecque qui est certainement plus aisée et plus attrayante ; dans un espace de temps fort court on parviendrait à en acquérir une connaissance étendue, exacte, vraiment utile et agréable, pendant que, selon la marche de nos études gymnastiques, on consacre à cette langue plusieurs années pour l'apprendre sans jugement, sans goût, sans en saisir le génie et les beautés et d'une manière qui n'aboutit qu'à mettre les jeunes gens dans l'impuissance de la jamais bien connaître.

Cette facilité et cet intérêt que les jeunes gens auraient trouvé dans l'étude des langues grecque et latine se répandraient bientôt sur toutes les *langues occidentales dérivées du grec et du latin*, et même sur celles du *nord*, qui ont peut-être avec celles-ci plus de rapports qu'on ne le croit communément. Il n'est pas douteux d'ailleurs, que la connaissance de la théorie du langage, de l'art étymologique, de la grammaire générale et des anciennes langues d'orient, ne puissent fournir les plus grands secours pour aplanir les difficultés que présente l'étude des langues vivantes dérivées des anciennes langues européennes, le celte, le slavon, le theuton.

J'ai supposé que pendant tout le cours de l'institution, on a cherché à apprendre aux jeunes gens leur propre langue par l'usage et l'habitude, par des instructions journalières et

par la lecture des bons auteurs en prose et en vers, qui peuvent passer pour modèles d'élocution; rien n'est plus essentiel, en effet, que d'apprendre de bonne heure à parler et écrire purement dans sa propre langue : c'est même pour y avoir manqué dans le premier âge que nombre de gens, d'ailleurs très savants, éclairés et judicieux, ne cessent de pécher contre l'usage et le bon goût, et se voient comme forcés d'apprendre leur propre langue pendant toute leur vie, sans pouvoir jamais venir à bout de la parler aussi bien que ceux qui y ont été formés dès les premières instructions.

Cependant, si l'on veut connaître à fond sa *langue maternelle*, ce n'est point assez de l'*usage* et de l'*habitude;* il faut en faire une *étude raisonnée*, en mettant à profit les lumières que les instructions précédentes ont pu fournir pour l'apprendre *par principes*, comme l'on dit. Il s'agit encore de tirer parti de tout ce qu'on connaît sur la théorie du langage, l'art étymologique, la grammaire, les langues grecque et latine, pour acquérir une prononciation plus corracte, une orthographe plus exacte, une diction plus régulière et plus pure, surtout pour s'instruire plus à fond de la valeur originaire et dérivée des mots, de l'usage ancien et moderne, du bon et du mauvais usage, des différentes acceptions des termes, des figures, des tropes, en général du *méchanisme* et du *génie* de cette

langue qu'une étude approfondie peut seule faire bien connaître.

Capables pour lors de rapprocher cette langue de celles d'où elle est dérivée, et de déterminer exactement la valeur de ses mots, les jeunes gens la saisiraient sous une face en quelque sorte nouvelle, et tout autrement intéressante que celle sous laquelle elle s'était présentée à leur esprit jusques alors, je veux dire sous la forme d'un vrai système de mots correspondant aux idées ou aux choses même, qui seraient autant de peintures de celles-ci, et dont l'existence et la valeur auraient toujours leur raison dans tout l'ensemble de la langue.

Alors les jeunes gens, en état de bien saisir le génie de leur langue maternelle et celui de plusieurs autres langues, d'en sentir et apprécier les beautés particulières, s'occupant sans cesse à faire des parallèles entre les bons auteurs qui ont écrit dans chacune d'elles, entre les beaux morceaux en chaque genre composés sur les mêmes sujets, s'attachant particulièrement à observer les points sur lesquels les auteurs se sont accordés et ceux où ils ont varié, les jeunes gens, d'un esprit mûr et déjà formé par de bonnes études, pourraient presque d'eux-mêmes s'élever aux principes qui doivent régler leurs jugements sur les objets du goût, et se former de justes idées de la *rhétorique*, de l'*éloquence*, de la *poésie* et de tous les arts relatifs à

celui de bien parler, qui suppose celui de bien penser, et dès là même un jugement perfectionné.

Alors ces arts intéressants, art de parler, art d'écrire, art de penser, pourraient tous être réduits à des principes communs, et un petit nombre de règles, qui sans cesse répétées sous différents points de vue, deviendraient pour les jeunes gens très familières et d'un usage si habituel qu'ils les suivraient comme sans s'en apercevoir et sans s'en écarter jamais. Les instituteurs, en cherchant par là à diminuer le nombre des règles, auraient soin, d'un autre côté, de multiplier les exemples, mais des exemples bien choisis et tirés des meilleurs auteurs.

Alors, et seulement alors, il serait à propos d'exercer les jeunes gens à des *traductions*, ou ce qu'on appelle des *thèmes;* encore pour rendre ces exercices utiles, faudrait-il quelques précautions.

On pourrait choisir quelque morceau de traduction de quelque auteur de la bonne latinité, et après que les jeunes gens se seraient appliqués à le traduire en latin correct et élégant, assorti au génie de la langue, on en ferait ensuite la comparaison avec l'auteur original, pour qu'ils pussent eux-mêmes saisir leurs propres défauts, et ce qu'il y aurait à réformer dans leur style pour atteindre à un plus haut degré de perfection.

Par ces exercices ils se familiariseraient avec les grands modèles, et se formeraient bien mieux le goût que par les règles de la gram-

maire et même de la rhétorique. Par là encore, ils se mettraient en état de s'exercer à des *compositions originales*, ou dans leur langue, ou dans quelque autre où ils se seraient perfectionnés ; mais ce ne devrait jamais être que sur des sujets dont ils auraient acquis une connaissance suffisante pour en parler aux gens instruits. On bannirait dès lors pour jamais ces *harangues* ou *cries* moulées sur les règles de la rhétorique, et qui n'offrent le plus souvent rien de sensé, rien de solide, rien même qui annonce le bon goût, parce que ces exercices roulent ordinairement sur des choses que les jeunes gens n'ont jamais ni étudiées ni méditées, et dont ils n'ont que des idées fausses ou superficielles. Par les instructions qu'ils auraient reçues, ils se convaincraient aussi d'eux-mêmes qu'il est fort inutile de composer avant que d'avoir appris à penser et de s'être bien instruit du sujet qu'on veut traiter; enfin, que la première règle d'un discours est d'écarter tout ce qui n'est pas du sujet, et que quand on a dit l'essentiel, tout le reste est superflu.

Toutes les études dont on vient de parler conduiraient encore les jeunes gens à cette fleur de *littérature,* indispensable pour tous ceux qui se vouent aux sciences, et même aux affaires, et qui manque à nombre de personnes en place, faute d'avoir été bien dirigées dans l'institution ; ce qu'on reconnaît aisément à leur façon de s'exprimer de vive voix ou par écrit.

En suivant le plan d'études que je viens de tracer, comme le mieux assorti à la nature et la marche ordinaire de l'esprit humain, les jeunes gens, à l'âge de dix-neuf ou vingt ans, auraient acquis toute la réflexion, le jugement et le goût que cet âge peut permettre ; non seulement ils auraient considérablement étendu le cercle de leurs connaissances, mais ce qui vaut encore mieux, ils auraient acquis l'art et l'habitude de l'étendre par eux-mêmes ; ils auraient appris à lire avec discernement, à méditer avec ordre et profondeur sur leurs lectures et sur les objets qui se présentent, à voir le monde avec fruit, et en général à s'occuper utilement pendant le reste de leur vie. Par là aussi ils se seraient mis en état de connaître et de bien juger par eux-mêmes de la vocation qui pourrait convenir à leurs talents et à leur goût, ce qui est de la dernière importance.

Cette *première éducation* les aurait tellement disposés et préparés à recevoir la *seconde nécessaire* pour la *vocation* particulière à laquelle ils pourraient se vouer, que ce dernier noviciat ne leur coûterait que très peu de peine et de temps.

Politique, économie publique, jurisprudence, barreau, philosophie, mathématiques, médecine, philologie, critique, théologie, tous ces divers objets se trouveraient déjà tellement aplanis pour eux, qu'ils pourraient même sans maîtres, et sans autre guide que quelque plan de lectures et d'études, s'instruire suffisamment des objets

dont la connaissance serait nécessaire à leur vocation pour y devenir habiles.

Ainsi préparés de bonne heure par une suite d'études bien digérées, ceux qui seraient appelés à quelque emploi qui suppose la culture de l'esprit, se distingueraient par leur savoir, leur habileté, et j'ose l'assurer, par leur sagesse, leur prudence et leurs bonnes mœurs.

Les hommes, j'en conviens, ne suivent pas tous invariablement leurs principes; mais ceux qui pensent mal, agissant naturellement toujours mal, on ne peut rien en attendre de bon. Ceux, au contraire, qui sont solidement éclairés, feront le plus souvent et à l'ordinaire ce que demande la nature des choses, l'ordre et le plus grand bien ; que si une passion les entraîne dans quelque écart, ils ne tarderont pas à en avoir du regret et à revenir au droit chemin. L'homme qui pense ne peut pas souffrir longtemps le désagrément qu'il y a à se voir en contradiction avec soi-même ; la lumière avec le bon sens conduisent ordinairement à la vertu ; l'ignorance et l'esprit faux précipitent dans le vice ; ils produisent du moins toujours la présomption qui décide, approuve, condamne avec une égale témérité, et dès là même conduit dans toutes sortes d'égarements et de travers très funestes à la société.

Quant à l'éducation des jeunes gens dans les principes du *christianisme,* il est évident qu'elle doit être précédée : 1° de leur instruction dans

les principes de la religion naturelle ; 2° de certaines connaissances historiques sur l'espèce humaine qui en constatent la dégradation, et la nécessité d'un secours extraordinaire du ciel pour retirer les hommes des ténèbres de l'ignorance, de la corruption et de la misère où ils étaient plongés. On peut leur faire concevoir cela avec assez de clarté dès qu'ils ont fait leurs études historiques, et qu'ils ont quelque connaissance d'eux-mêmes, de leurs facultés et de leur destination.

Il est vrai que leurs connaissances sur ces objets, comme sur tous les autres, deviendront plus approfondies à mesure qu'ils voudront s'occuper plus particulièrement de l'*histoire* de l'*humanité*, de la connaissance des *antiquités* et du *monde primitif* et en général de l'*anthropologie*, qui comme il paraît par le plan que nous venons de tracer, est d'un usage si essentiel dans l'*éducation intellectuelle*.

Pour suivre avec la dernière exactitude toute cette marche successive, il serait à souhaiter que chaque enfant eût son instituteur particulier qui fût en état de la suivre en entier et qui n'eût d'autre occupation que celle de l'institution. Mais, sans parler des inconvénients attachés à l'institution privée, la chose me paraît impraticable en elle-même : où trouver des instituteurs assez habiles et laborieux pour entreprendre cette tâche ? Où en trouver un assez grand nombre pour suffire à l'éducation de tous ceux qui

voudraient se distinguer dans le monde ? Combien peu de particuliers en état de les récompenser convenablement ? Combien peu qui pourraient suffire aux frais qu'exigerait cette suite d'instructions pour être exécutée en entier et d'une manière régulière ?

Le plan d'éducation proposé ne pourrait donc être exécuté qu'à la faveur d'une *institution publique*, par un concours de maîtres, travaillant tous de concert pour arriver au même but, salariés et pourvus de tout le nécessaire, et dont chacun pût donner ses soins au moins à douze ou quinze disciples à la fois. C'est sur ce principe que repose le projet d'établissement qu'il me reste à présenter à mes lecteurs.

CHAPITRE VII

PROJET d'un établissement d'éducation nationale à l'usage de tous les jeunes gens destinés à une vocation quelconque qui suppose la culture de l'esprit.

On l'appellera comme l'on voudra : *école, gymnase, collège, séminaire, académie.* Il sera composé de dix *classes* ou *auditoires ;* chaque

classe aura son *maître,* appelé *régent* ou *professeur.*

Aucun enfant n'y sera introduit qu'il ne sache s'exprimer d'une manière intelligible, lire couramment, écrire et dessiner passablement, chiffrer et exécuter les premières et les plus simples opérations sur les nombres ; nul ne sera admis avant l'âge de neuf ans révolus dans la classe inférieure, que j'appelle la première, et l'introduction ne pourra jamais se faire qu'en mai.

Les disciples de la *première classe* seront occupés pendant tous les beaux jours d'été à courir la campagne avec leur maître pour apprendre de lui à connaître sur les lieux et en nature tous les objets appartenant à l'*histoire naturelle,* qui pourront se trouver dans les alentours.

Dans les mauvais jours, le maître leur montrera les *productions* du pays, ou étrangères qui pourront se trouver rassemblées dans un cabinet ou, à ce défaut, des *estampes* qui représentent ce qu'ils ont vu et ce qu'ils n'ont pu voir encore ; le tout avec la nomenclature correspondante et l'explication à leur portée.

Pendant l'hiver, le maître repassera sur tous ces objets, mais *classifiés* et réduits en bon ordre.

Il fera lire à ses disciples de petits ouvrages, dialogues, contes, proverbes, destinés à l'usage des enfants ; il s'attachera à les perfectionner dans la *lecture,* la bonne prononciation, l'*écri-*

ture avec l'*orthographe,* en leur dictant des fragments auparavant lus et expliqués; il les exercera sur les opérations des quatre *règles d'arithmétique.*

Il sera attentif à saisir les occasions pour étendre leurs connaissances historiques, enrichir leur vocabulaire, leur inculquer dans la mémoire ce qu'ils auront bien compris, sans que cela ait l'air de tâches à apprendre péniblement par cœur.

Les disciples introduits dans la seconde *classe* à l'âge de dix ans révolus, seront occupés : 1° au *spectacle* des *cieux*, comme il a été dit;

2° A la contemplation des *phénomènes naturels* ou *météores* ignés, aqueux, aériens, et des *expériences* les plus simples et les plus communes; on exécutera en été tout ce qui peut se faire dans cette saison, renvoyant le reste en hiver;

3° En hiver, on rappellera en bon ordre tout ce qu'on aura vu et expérimenté auparavant, et on aidera encore à la mémoire par des cartes célestes, des dessins de planches, etc. ;

4° On s'attachera à la *géographie physique* et aux premières notions de la *sphère*, et l'on exposera le parti que les hommes ont su tirer des rapports découverts entre les cieux et la terre, pour diviser le temps et marquer les positions et les distances sur terre et sur mer ;

5° Les disciples exécuteront des *règles d'arithmétique composées*, règle de trois, de société, etc.

On y joindra des lectures intéressantes, des poésies légères, et on cherchera à étendre les idées et le vocabulaire; on dictera encore des morceaux choisis pour former à l'*orthographe* et à la *ponctuation*.

Les disciples arrivés à onze ans révolus à la troisième *classe*, le troisième maître, pendant l'été, courra avec eux tous les *ateliers* à sa portée pour les instruire sur les *métiers* et *manufactures*, sur les *outils* et *instruments* qu'on y emploie, les *ouvrages* qui en sont le produit, tous les *artifices* et *machines* en usage dans le lieu et à la campagne, pour la maçonnerie, la charpente, la forge, etc., et surtout le *labourage*.

En hiver, il leur expliquera divers méchanismes importants, par exemple le cric, la grue, le tournebroche, l'horloge, la montre, les moulins, etc., avec les premiers instruments à l'usage de la géométrie pratique, etc.

Il aura aussi soin de leur montrer ou des *modèles* en petit ou des *estampes* de ce qu'ils auront vu, et de ce qu'ils n'auront pu voir, le tout rangé en bon ordre avec la nomenclature correspondante.

Il s'agira aussi de leur inculquer une *géographie politique abrégée* et un petit canevas *chronologique* distribué par époques.

Nouveaux soins pour leur faire *lire* des choses intéressantes en *prose* et en *vers*, comédies, tragédies, et les fortifier dans le *chiffre*.

Arrivés à la quatrième *classe* à l'âge de douze

ans révolus, le quatrième maître s'occupera à les instruire sur les éléments des *mathématiques* et commencera en été par la *géométrie théorétique et pratique;* il leur expliquera les instruments et leur en montrera l'usage sur le terrain, en exécutant les opérations de *longimétrie, altimétrie, planimétrie, géodésie,* et il les exercera à l'usage de la *planchette.*

En hiver, il passera à l'*arithmétique démontrée*, aux premiers éléments d'*algèbre*, à quoi il joindra quelques notions de *trigonométrie,* des *logarithmes,* des *sections coniques.*

A cette étude il associera, été et hiver, celle de l'*histoire sacrée* et de l'*histoire universelle.*

Il s'agira aussi des lectures de *littérature,* de *poésie,* de petits essais de composition et dans le *genre épistolaire.*

Bien entendu que ce maître, comme les précédents et les suivants, saisira toutes les occasions d'élever le cœur de ses disciples à Dieu, et de fortifier en eux l'instinct moral, comme il a été dit.

Introduits dans la cinquième *classe* à l'âge de treize ans révolus, le cinquième maître leur enseignera la *physique théorétique*, et parcourra avec eux les principales d'entre les parties *physico-mathématiques*, en y joignant les expériences nécessaires, et une esquisse de *physiologie* et d'*anatomie.*

Il fera marcher de front l'histoire des peuples européens jusqu'à l'histoire moderne, et surtout l'histoire de la *patrie.*

Ici beaucoup de lectures en ce genre et en littérature, en y joignant celles qui peuvent former l'esprit et le cœur.

Aux disciples montés dans la sixième *classe* à l'âge de quatorze ans révolus, le maître enseignera :

1° *L'histoire moderne* et celle de l'établissement des Européens dans les deux Indes, avec quelques idées sur les colonies, le commerce, la navigation, etc. ;

2° *L'anthropologie* proprement dite ;

3° *L'ethnologie* ou histoire des progrès des peuples vers la civilisation. Encore ici beaucoup de lectures sur ces objets importants.

Agés de quinze ans révolus, ils s'instruiront sous le maître de la septième *classe* : 1° De la *noologie* ou l'*analyse* détaillée des *facultés de l'âme,* avec la *logique* et la *critique* ; 2° de la *glossologie* ou *théorie du langage* et de l'art *étymologique*, en s'accoutumant à remonter des mots de leur langue maternelle à ceux des autres langues, et de là, pied à pied aux racines primordiales et au *langage primitif;* ce qui les conduira à la connaissance d'une foule de mots italiens, latins, grecs, hébreux, celtes, etc.

En même temps on leur donnera des directions pour établir des généalogies de mots rapportés chacun à sa famille et à son chef primitif, et pour dresser leur *vocabulaire universel.*

On leur mettra entre les mains les bons ouvrages des philosophes qui ont traité de l'*enten-*

dement humain et de l'origine et la formation des *langues*, sans oublier les bons morceaux de *littérature*, d'antiquités et d'éloquence.

Parvenus à l'âge de seize ans révolus, à la huitième *classe*, le maître leur enseignera :

1° La *boulologie* ou la *morale* naturelle et raisonnée ;

2° Il leur donnera les principes de la *grammaire générale*, en les ramenant et appliquant à leur langue maternelle ;

3° Il leur aidera à étendre et enrichir leur *vocabulaire* étymologique universel ;

4° Il leur fera appliquer le secours de ce vocabulaire et celui de la grammaire générale à l'étude de la langue *grecque*, en les amenant au point qu'ils soient en état d'entendre par eux-mêmes les auteurs en prose et en vers ;

5° Il leur fera lire les meilleurs ouvrages sur la *philosophie morale ;*

6° Ce sera enfin le temps de leur donner des idées justes et saines du *christianisme* pour les préparer à la communion.

Montés à dix-sept ans révolus dans la neuvième *classe*, le maître

1° Les dirigera dans l'étude du *droit naturel*, du *droit politique* et du *droit des gens ;*

2° Il leur aidera à appliquer leurs connaissances du langage, de la grammaire et l'usage du vocabulaire à la *langue latine*, dont il les mettra en état de lire par eux-mêmes les bons auteurs ;

3° Il aidera à ceux qui voudront commencer l'étude de l'*hébreu* pour lire la Bible en original.

Il fera lire des ouvrages sur l'antiquité et la mythologie.

Arrivés à dix-huit ans révolus dans la dixième et dernière *classe*, le maître

1° Leur fera lire les plus beaux morceaux choisis en *grec* et en *latin ;*

2° Il donnera ses directions à ceux qui voudront étudier par eux-mêmes des *langues vivantes ;*

3° Il leur fera suivre un cours complet de *rhétorique* et d'*art oratoire* dans toutes ses parties ;

4° Il les exercera aux *traductions* et aux *thèmes*, selon ce qui a été dit;

5° Il les exercera à des compositions et déclamations ;

6° Il réunira sous un même point de vue l'art de penser, l'art de parler et l'art d'écrire, pour que les disciples puissent bien réussir dans ces trois genres et devenir réellement ce qu'on appelle *gens de lettres.*

Ils auront alors fini la première éducation et seront qualifiés pour bien réussir dans la seconde, relative à la vocation à laquelle ils se destinent, qu'ils seront alors mieux en état de choisir par préférence et par goût. Ils auront fait tout ce qu'il faut avoir fait pour entreprendre l'étude ou de la *jurisprudence*, ou de la *médecine,* ou de la *théologie* et des sciences propres

aux *ecclésiastiques*, et pour finir ces études-là dans l'espace de trois ans.

RÈGLEMENTS

Point de distinction entre collège supérieur et collège inférieur.

On cherchera à assortir les classes de maîtres à peu près également recommandables par leurs lumières, puisque dans leurs épreuves pour l'élection, ils seront tous soumis à un examen, non seulement sur la partie de l'instruction à laquelle il faut pourvoir actuellement, mais encore sur toutes les branches de connaissances enseignées dans le collège, étant juste que des maîtres sachent au moins ce qu'on y doit apprendre aux disciples, d'autant plus qu'ils seraient tous appelés à juger de leurs progrès.

Les objets d'instruction étant d'ailleurs également importants par leur connexion entre eux et avec le but général, il ne doit y avoir entre les maîtres aucune distinction de rang que celle de l'ancienneté des services dans le collège.

Tous seront membres égaux d'un même corps appelé *Régence,* présidé par un chef, appelé *Recteur*, établi pour trois ans seulement, afin que chacun des membres puisse présider à son tour.

Le corps entier sera le *Supérieur* de ses membres et de tous les ressortissants. Il se statuera

lui-même, réglera la marche des études, les heures d'instruction, les objets de discipline; mais il sera soumis à un magistrat civil, et après avoir obtenu la sanction de ses statuts fondamentaux, il ne pourra y toucher que sous la permission de celui-ci.

Il fera subir les épreuves aux prétendants à l'emploi de maître, et présentera les deux plus capables au Souverain. Ces épreuves seront : 1° un examen sur la tâche de la classe et sur celle des autres; 2° un enseignement aux disciples en présence du corps.

Le corps sera maître absolu des *promotions* d'une classe à l'autre, qui se feront toujours au commencement de mai, et jamais dans un autre temps.

Il ne se fera qu'un seul *examen* dans chaque classe, et cet examen roulera sur tout ce qui a été enseigné pendant l'année. Ceux qui n'auront qu'un succès médiocre resteront dans leur classe encore une année (ce qui sera pour eux une année de retard), et si au bout de l'année suivante, ils ne sont pas dignes de la promotion, on leur donnera leur congé pour toujours.

Les advenaires qui subiront à contentement les examens sur les tâches des classes précédentes monteront aussi dans celle à laquelle ils aspirent.

Dans les examens, les disciples seront rangés selon leur rang d'entrée en classe, et après l'examen, ceux qui auront eu un succès distin-

gué, seront placés avant les autres; le rang sera ici uniquement un prix d'honneur.

Le bien de l'établissement demanderait que nul ne pût être admis ni aux premiers emplois civils, ni au barreau, ni à la médecine, ni à l'état ecclésiastique, qu'il n'eût obtenu un témoignage de promotions honorables dans les dix classes, et fait toutes les études prescrites, à la réserve de celles des langues orientales et des langues modernes vivantes, dont l'étude serait laissée à la liberté de chacun; l'examen hébreu ne serait exigé que de ceux qui se vouent à l'état ecclésiastique, pour être admis aux études de celui-ci.

AVANTAGES DE L'INSTITUT

1° Ce ne serait pas une institution monachale, toute tournée du côté du latin, mais une institution nationale, à l'usage de tous les honnêtes gens, où ils apprendraient ce qu'il leur convient à savoir.

2° Aucune étude n'y serait forcée; ceux qui ne voudraient que l'étude des choses, et s'en tenir à leur langue maternelle, pourraient se borner aux leçons qui répondraient à leurs vues; ceux qui ne voudraient que du grec et du latin pourraient aussi s'en tenir là, etc.; chaque maître pourrait séparer ses disciples en deux classes, ceux qui feraient toutes les parties de la tâche, ceux qui ne les feraient pas toutes.

3° Chacun pourrait quitter le collège quand il voudrait, et néanmoins obtenir un témoignage sur ce qu'il y aurait appris, pour en faire l'usage qui lui conviendrait.

4° Par cet établissement on aurait dans le pays une bonne pépinière de sujets pour toutes les vocations, de gens de lettres, d'instituteurs pour la patrie et pour l'étranger, de maîtres publics, etc.

5° On verrait diminuer à vue d'œil la foule des pédants nourris de mots et d'inutilités.

6° Les jeunes gens feraient toutes leurs études avec intérêt, avec plaisir, sans peine, et la santé des gens de lettres se trouverait infiniment moins altérée.

MOYENS

1° Il faudrait assurer la pension d'émérite à tous les maîtres déjà employés suivant l'ancienne méthode, pour en jouir dès le moment où l'institut commencerait à s'exécuter.

2° Il faudrait donner un terme de six ans à tous ceux qui voudraient se préparer à desservir l'emploi de maître au nouveau collège, et y joindre des directions sur leurs préparatifs et études pour cet objet; au bout de six ans on commencerait l'exécution dont le plan aurait été annoncé et publié à l'avance.

3° Il faudrait assigner à tous les maîtres des

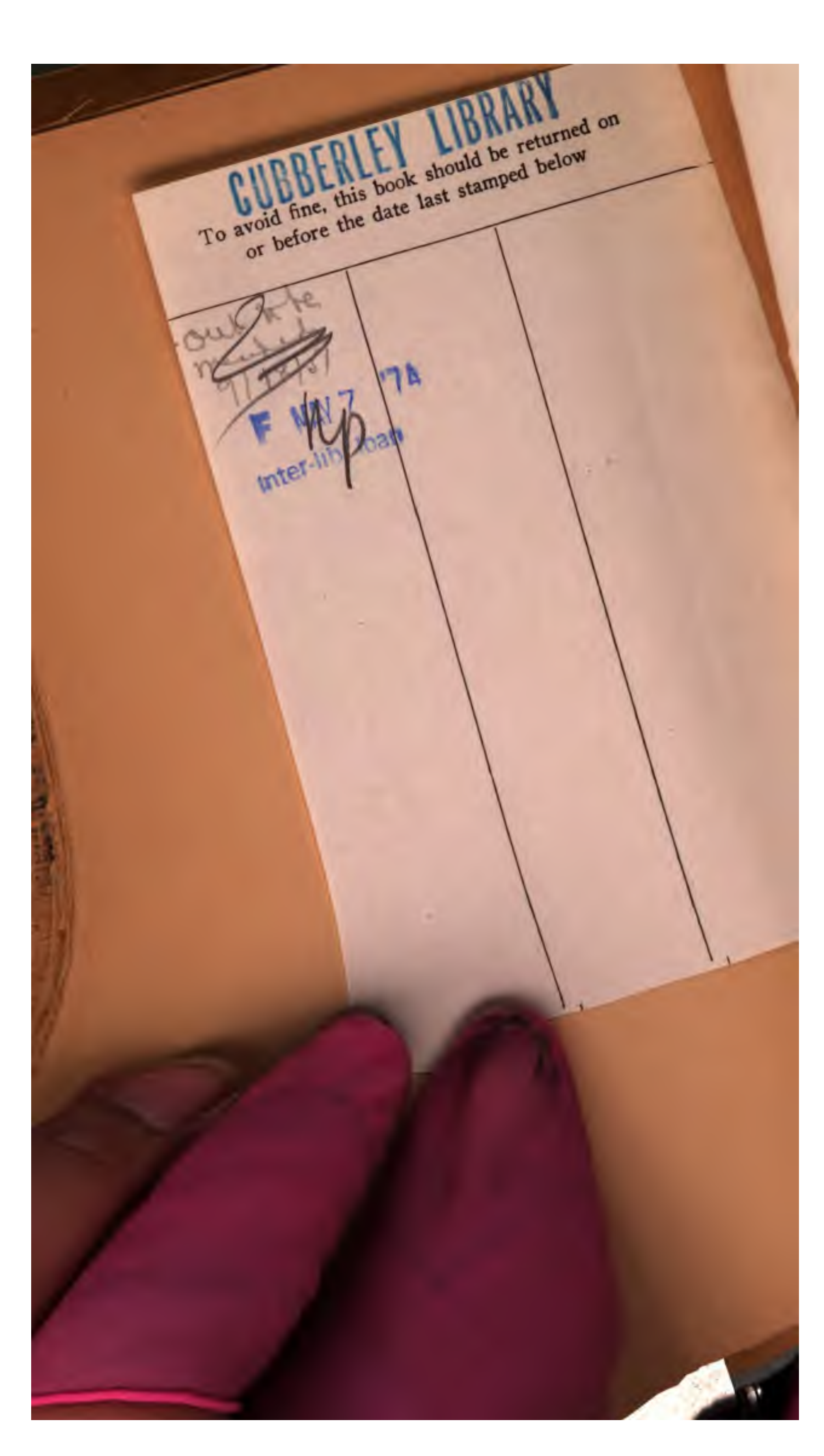
bénéfices honnêtes, auxquels ils pourraient suppléer par les ressources que leur fourniraient l'instruction particulière, les pensions, etc. Il serait à souhaiter que les bénéfices augmentassent avec le temps des services, moyennant que ceux-ci fussent approuvés.

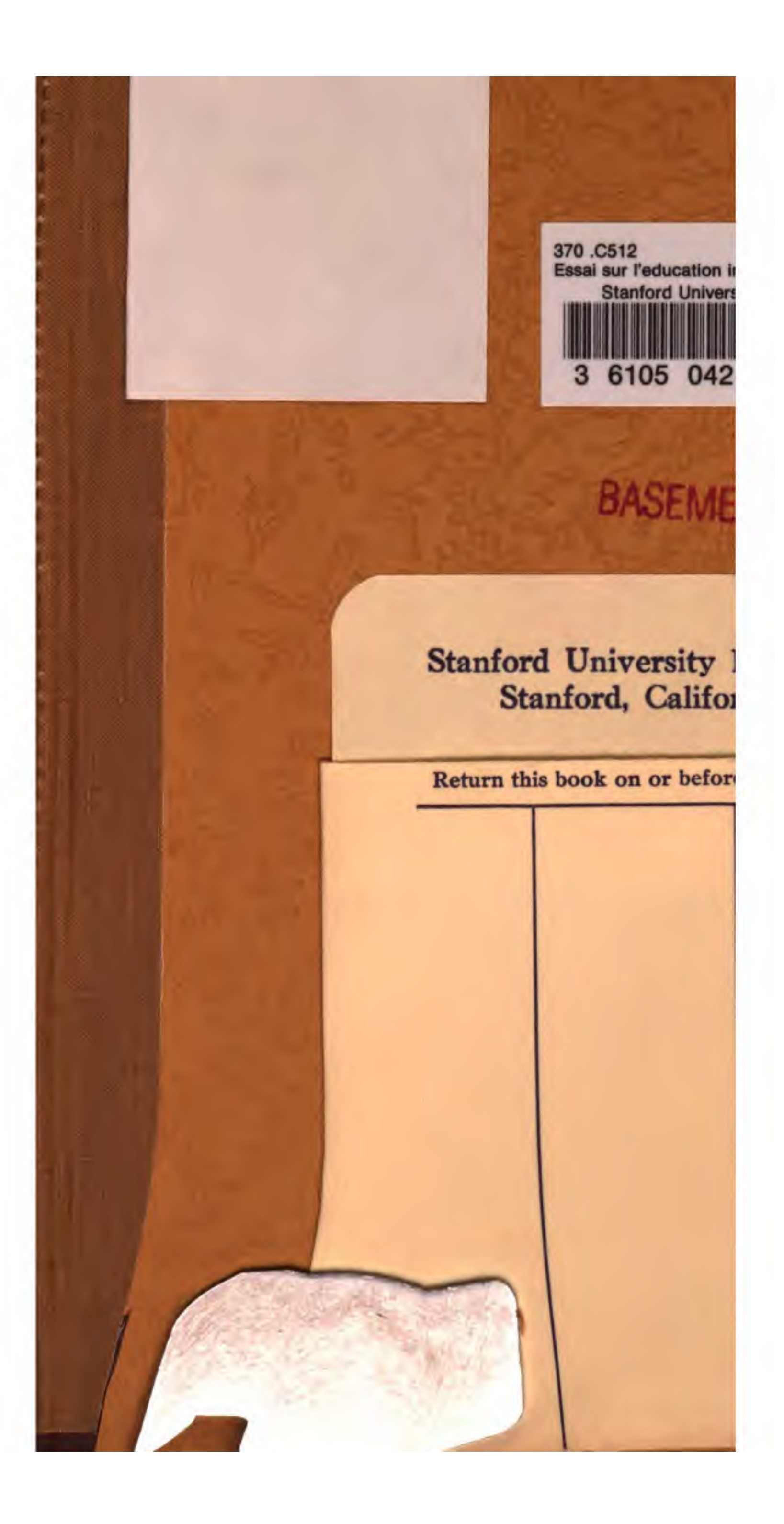
4° Il faudrait pendant les six ans d'intervalle faire rassembler, ou composer par une société de gens de lettres, tous les petits livres élémentaires qui seraient nécessaires pour la direction des études et veiller à ce que les libraires en fussent complètement assortis, ainsi que de tous les bons livres d'usage pour les disciples.

5° Il faudrait un fonds dont la rente annuelle serait employée à pourvoir les maîtres de tous les livres de dessin, estampes, cartes, des échantillons ou modèles en petit des productions ou objets d'histoire naturelle, des instruments de géométrie, physique expérimentale, microscopes, télescopes, etc., qui seraient nécessaires pour le plan d'études ; chaque maître aurait soin de sa part et répondrait de sa négligence.

FIN




CUBBERLEY LIBRARY
To avoid fine, this book should be returned on
or before the date last stamped below
MAY 7 '74
inter-library loan


370 .C512
Essai sur l'education i
Stanford Univers
3 6105 042
BASEME
Stanford University
Stanford, Califo
Return this book on or befor

